

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CAMPUS BAIXADA SANTISTA

LETICIA CAPARROZ CICONI BATISTA

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS
Experiências de enfrentamento às dificuldades cotidianas

SANTOS
2021

LETICIA CAPARROZ CICCONI BATISTA

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS
Experiências de enfrentamento às dificuldades cotidianas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Kalmus

SANTOS
2021

Ficha catalográfica elaborada por sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B333h Batista, Leticia Caparroz Cicconi.
Histórias de professoras: experiências de
enfrentamento às dificuldades cotidianas. / Leticia
Caparroz Cicconi Batista; Orientadora Jaqueline
Kalmus; Coorientador . -- Santos, 2021.
62 p. ; 30cm

TCC (Graduação - Psicologia) -- Instituto Saúde e
Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2021.

1. Trabalho docente. 2. Narrativas. 3. Cotidiano
Escolar. I. Kalmus, Jaqueline, Orient. II. Título.

CDD 150

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de um trabalho acadêmico como este é extremamente particular, e no percurso para descobrir como me adaptaria melhor neste momento ninguém foi mais fundamental que a minha professora, supervisora de estágio e orientadora Prof^{ra}. Dr^a. Jaqueline Kalmus, que desde a primeira vez que conversei com ela sobre a ideia ainda muito abstrata deste trabalho no segundo ano da graduação, esteve comigo me ajudando a chegar no resultado que se materializou aqui. Ela foi essencial para me ajudar a entender o que eu não conseguia formular direito em palavras, a descobrir que eu escrevo bem melhor com papel e caneta, a pontuar constantemente que a pesquisa iria acabar porque ela tem um prazo, e não porque o tema se esgota - dando também prazos que me auxiliaram a me organizar muito melhor. Foi ela também que me incentivou nos momentos necessários, criou uma relação confortável em que eu pudesse colocar meus pensamentos, angústias, choros e conquistas.

Pensar no percurso que fiz até chegar à Universidade Federal de São Paulo e na escolha do meu objeto de pesquisa me fez revisitar diversas memórias com muitos dos professores que passaram pela minha vida na escola, cursinho e na própria universidade. Além disso, não posso deixar de pensar nos professores com quem convivi na minha vida pessoal como minha irmã e meu cunhado que mesmo de longe ajudaram nesse processo, mas principalmente a minha mãe: Daniela Caparroz. A mulher que sempre me mostrou o quanto a educação poderia mudar a minha vida, assim como mudou a dela, e deu todo o apoio para que hoje eu pudesse chegar onde cheguei.

Um agradecimento mais que especial às minhas narradoras, mulheres incríveis que conheci nessa vida e que com muito carinho aceitaram fazer parte dessa pesquisa. Também agradeço às colegas que compõem o grupo de orientação, e que leram este trabalho antes de todos e me ajudaram a pensar sobre ele, fazer correções e ajustes - obrigada por serem mulheres incríveis e disponíveis ao debate e à construção de conhecimento desses temas complexos que escolhemos.

Aos meus avós Nivaldo e Silvana, por todo o carinho e aconchego recebido nesses anos, e por sempre me ensinarem a continuar fazendo o melhor trabalho possível com toda a dedicação que se tenha. Ao meu bisavô Júlio, que apesar de ser um dos caras mais difíceis que já conheci (ou talvez o mais), ser também quem sempre me recebeu de braços abertos no seu colo, muitas vezes inclusive com suas lágrimas fáceis nos olhos.

Aos meus amigos: Julia Manzo, que frequentemente me mandava lembretes engraçados de que eu deveria fazer meu TCC e que promete escrever um cartaz dizendo que não fiz mais do que minha obrigação ao entregá-lo. Camila Borges e Joanna Comerlatti, que me apoiaram em muitos momentos desse período de graduação e de vida; e que muitas vezes foram as guardiãs do foco para que o trabalho saísse nas muitas tardes e noites em que nos sentamos para estudar juntas. Lucas Nery, o amigo que se faz presente mesmo de tão longe com quem tenho o prazer de dividir momentos tão indescritíveis e conversas tão importantes.

E por último, ao meu terapeuta. Que foi fundamental para que esse trabalho se concluísse, que leu e debateu sobre o tema comigo, e que por muitas sessões ouviu eu me questionando se conseguiria dar conta de terminá-lo.

Sem vocês (e mais várias pessoas que eu acabei não colocando aqui por motivos de: se eu for falar de todo mundo vou desidratar de tanto chorar) eu não seria quem sou hoje.

“Porque nada é mais transformador do que nos percebermos extraordinários - e não ordinários como toda a miopia do mundo do mundo nos leva a crer.” (Eliane Brum)

RESUMO

Este trabalho busca conhecer as histórias de professoras da rede pública da Baixada Santista que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, constroem situações de potência e vivências positivas em relação ao trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na construção de narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Foram entrevistadas três professoras acerca de sua trajetória profissional, das dificuldades e desafios cotidianos, bem como das formas de enfrentamento individuais e coletivas que a tarefa educativa e a realidade escolar impõe. Especial atenção foi dada às experiências comuns do dia a dia em sala de aula, em seu potencial de transformação para essas trabalhadoras. As narrativas foram analisadas horizontalmente e transversalmente. Percebeu-se que a coletivização do trabalho é uma das principais estratégias utilizadas pois rompe com a perspectiva de um trabalho isolado; houveram tensões entre questões individuais e coletivas ao longo de todo o processo de pesquisa, mas identificamos que é possível construir uma educação transformadora, ainda que no atual contexto sócio-histórico ela não aconteça em larga escala.

Palavras-chave: trabalho docente; narrativas; cotidiano escolar

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IST - Infecção Sexualmente Transmissíveis

OMS - Organização Mundial da Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UBS - Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	10
2. INTRODUÇÃO	12
3. OBJETIVOS	16
4. METODOLOGIA	16
4.1 As narrativas	17
5. ANÁLISE	20
5.1 As narradoras	20
5.1.1 Ângela	20
5.1.2 Emília	22
5.1.3 Marina	25
5.2 A relação escola e família	27
5.3 Potencial de transformação social	32
5.4 Valorização profissional	37
5.5 Outras experiências	46
5.5.1 Ângela e as aulas de educação sexual	48
5.5.2 Emília e as amigas	49
5.5.3 Marina e sua família de educadores	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
7. REFERÊNCIAS	55
8. ANEXOS	58
Anexo 1 - Roteiro de apoio	58
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	59

1. APRESENTAÇÃO

Sendo filha de professora, desde sempre tive contato com o mundo da escola dentro de casa. Por algumas vezes, inclusive, fui às escolas e na creche em que minha mãe trabalhava. Além disso, avó, tia, e outras pessoas importantes da minha vida eram e/ou são professores. Da escola, saí com mais contato com meus ex-professores do que colegas de turma, pessoas que admiro e por quem tenho imenso carinho.

No ano de 2014, enquanto estava no meu primeiro ano de cursinho e prestava vestibular para medicina, vi minha mãe adoecendo devido ao trabalho e descobri que isso estava longe de ser uma exclusividade da minha casa. Além disso, diversos dos meus colegas, no decorrer do ano, estavam também adoecendo devido à pressão do vestibular.

Aos poucos percebi que meu interesse não tinha como foco a medicina, que o jeito com o qual eu queria lidar e proporcionar cuidado aos outros não estava atrelado à questão médica e, apesar do medo de abandonar um sonho de tantos anos, o caminho que tracei até aqui me fez entender que foi a decisão mais acertada da minha vida.

Quando finalmente optei pela psicologia, fiquei na lista de espera da Unifesp e, por isso, por quase vinte dias frequentei a UFSJ (Universidade Federal de São João del Rei). Outra das decisões mais acertadas foi a de voltar para casa. Além da maior comodidade em morar na casa da minha família, a Unifesp me apresentou um jeito diferente de aprender e estar junto com as pessoas - acredito que isso ocorra principalmente nas unidades curriculares do Eixo Trabalho em Saúde, um dos eixos comuns à todos os cursos do Instituto Saúde e Sociedade, em que são abordadas questões referentes ao processo saúde-doença, à produção de cuidado, ao histórico da saúde no nosso país e ao sistema de saúde vigente, e à construção do saber em saúde. Nesse eixo tive três experiências marcantes que me mostraram o quanto o trabalho era fundamental na vida das pessoas.

Na primeira, participei de um grupo com trabalhadores da Unifesp e nesse espaço conseguimos construir um vínculo com diferentes pessoas presentes dentro da universidade, conhecer suas funções e percepções sobre o que acontece na Universidade e criar um diálogo entre essas pessoas. Discutir o ambiente de trabalho deles era rever o ambiente em que eu estava inserida e entender outras questões e pautas que muitas vezes passam despercebidas para os estudantes. Essa nova relação com as pessoas que faziam parte do meu cotidiano

dentro da faculdade se mostrou importante para uma nova forma de ocupar os lugares, e procurar uma aproximação diferente com os sujeitos. Além disso, como era uma atividade realizada dentro do mesmo prédio que eu frequentava todos os dias, havia uma aproximação maior com essas pessoas, e o contato com eles permanecia durante todo o semestre, e também após o final do grupo. Acompanhei o desligamento de alguns, remanejamento de outros e também pude manter um contato mais próximo com um deles e isso construiu um modo de relacionar-se muito diferente e importante para mim dentro da universidade.

Na segunda, no módulo de “narrativas”, acompanhei um senhor que estava na fila do INSS¹ para conseguir sua aposentadoria, e que, devido a questões de saúde, se via impossibilitado de trabalhar. Era uma pessoa que havia começado a trabalhar ainda criança para ajudar a sustentar sua família e se via dependente de outros; isso o afetava muito, implicando num sofrimento tamanho que o fez sair de casa e morar na rua por alguns dias. Durante esse período, passou a juntar latinhas nas ruas para conseguir o pouco que garantisse sua sobrevivência e ainda desse para levar para casa, numa tentativa de não se mostrar um inútil diante dos outros.

Na terceira, no módulo de “clínica integrada”, acompanhei uma senhora que, depois de tantos anos sendo ativa, não conseguia cuidar da própria casa, passando a depender da ajuda de familiares e da pensão de seu falecido marido - e suas memórias traziam uma nostalgia que dificultava, inclusive, que ela fizesse planos para o futuro.

Em 2019 realizei estágio básico curricular na área da Psicologia e Educação, em uma escola pública do município de Santos. No estágio, em contato com educação, com cuidado com os outros e com realidades tão diferentes de tudo que já havia vivenciado, acreditei nas potencialidades que existiam nesse ambiente que parecia tão desacreditado, com tantas dificuldades do cotidiano. E acredito que temos que cuidar de quem está ali dentro, para ampliar ainda mais as potencialidades existentes - alunos, professores, gestores e demais trabalhadores.

Unir as áreas da educação, do trabalho e do cuidado me parece a maior potência que eu tenho no momento, e o Trabalho de Conclusão de Curso aparece como uma oportunidade para que isso seja realizado de forma sistemática e aprofundada. Apesar da dificuldade que possa existir no processo, é onde vejo sentido em estar, onde encontro motivo para acreditar nas mudanças - das menores às maiores - que consigo imaginar necessárias.

¹Instituto Nacional do Seguro Social

2. INTRODUÇÃO

Educação e trabalho são dois direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Contudo, questões como a insuficiência crônica de verbas para a educação pública, o aprofundamento da lógica produtivista nas escolas, amplas jornadas de trabalho, salas de aula superlotadas, desvalorização profissional etc. contribuem para o crescente processo de adoecimento dos profissionais da educação - principalmente os docentes. (PAPARELLI, 2010; ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019)

Algumas das condições de trabalho vivenciadas pelos professores dizem respeito à precariedade estrutural da escola; salas de aula inapropriadas contribuem para problemas vocais, por exemplo. A limitação de recursos materiais também provoca adoecimento. O estudo de Freitas e Facas (2013), por exemplo, aponta que a má qualidade do giz oferecido contribui para dores frequentes entre os docentes. Afora as questões materiais, os horários dedicados à atividades de trabalho ultrapassam a carga horária prevista, fazendo com que esses profissionais abdicuem de seu tempo de lazer e descanso para dar conta da demanda existente, que muitas vezes é pensada por pessoas que não tem a exata dimensão da realidade cotidiana das escolas e provoca uma sobrecarga nos trabalhadores. Cansaço físico e emocional, reduzida autonomia para tomar decisões que interfiram na organização do trabalho, número de alunos em sala de aula, etc. contribuem para o adoecimento de professores, que frustrados com a profissão, gradualmente, percebem o trabalho de forma cada vez mais negativa, problema que vem chamando atenção de estudiosos. (PAPARELLI, 2010; FREITAS; FACAS, 2013)

De acordo com o Censo Escolar de 2019, o Brasil possui 2,2 milhões de docentes na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Contudo, segundo a revisão da produção acadêmica sobre o trabalho docente realizada por Araújo, Pinho e Masson (2019), apesar dos diversos avanços na área, os problemas ainda são vistos de forma muito individualizada e com foco na doença que acometem esses sujeitos. Segundo as autoras, os primeiros estudos tinham uma característica epidemiológica, pois era necessário analisar a situação, as condições de trabalho e a relação destas com as patologias mais frequente entre os docentes (questões de saúde mental, musculoesqueléticas e vocais). Posteriormente, ampliou-se os métodos e objetivos de pesquisa, inclusive aqueles que

buscam formas de unir saber científico e saber prático, para que as intervenções obtivessem o melhor resultado possível. Traçando tal histórico, é possível perceber quais os possíveis próximos passos para estudo do tema, como apontam as pesquisadoras.

Tendo isto em vista, surge a indagação: como manter-se num trabalho que muitas vezes pode ser adoecedor? Dworak e Camargo (2017) abordam como as mudanças nas condições de trabalho são fatores que afetam o desempenho e também a relação de prazer que o sujeito deixa de ter na realização do mesmo, ocasionando um esgotamento físico e/ou mental que interfere na qualidade do trabalho e num desestímulo para com a profissão. Este conceito, denominado “mal estar docente”, criado nos anos 1990 por Esteve e trabalhado pelas autoras, trata justamente de como as mudanças sociais afetam a individualidade dos professores.

No atual contexto parece extremamente difícil encontrar professores que não tenham passado por alguma das dificuldades comuns ao cotidiano dessa profissão. Porém, tais dificuldades podem ser recursos disparadores para que surjam estratégias de enfrentamento à realidade destas pessoas. Segundo a Psicodinâmica do Trabalho:

(...) a saúde no trabalho está na busca pela integridade física, psíquica e social pelos trabalhadores em seu contexto de trabalho (CT) e se viabiliza pelo uso eficaz de estratégias para responder às diversidades do contexto de produção, possibilitando a ressignificação ou transformação do sofrimento no trabalho. Entende-se, assim, que a saúde não pressupõe a ausência deste, mas as possibilidades que o trabalhador terá para transformar tal vivência. (FREITAS; FACAS, 2013, p. 9)

Portanto, o sofrimento vivenciado pelo trabalhador ao se deparar com a realidade do trabalho em si pode ser criativo ou patogênico; no caso do sofrimento criativo o trabalhador encontra uma forma de usar seu conhecimento prático para criar novas estratégias (individuais ou coletivas) gerando reconhecimento, realização, valorização e outros aspectos positivos que indicam uma relação saudável com o trabalho. (FREITAS; FACAS, 2013). Não estamos aqui retomando a concepção de docência como missão e nem minimizando condições concretas de trabalho adoecedoras que devem ser transformadas, mas apenas apontando que a ação do professor visando a transformação da sua situação individual ou coletiva de sofrimento pode ser já uma experiência de transformação de sua situação, na medida em que essa ação pode resgatar sua condição de sujeito.

Tão importante quanto saber as dificuldades enfrentadas pelos professores, é perceber e rememorar os momentos significativos. Entre eles existem as dificuldades, mas também as potências que já foram desenvolvidas naquele ambiente e que podem voltar a existir. Chauí, no texto de apresentação do livro *Memória e Sociedade: lembrança dos velhos*, de Ecléa Bosi (1994), diz que lembrar de algo não é reviver o que já foi, e sim gerar uma reflexão do que já se passou. E ainda ressalta:

o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar. (CHAUI, 1994, p. XXX)

Desse modo, além de permitir a elaboração do próprio sujeito que recorda e revisita sua história, a memória narrada permite a reflexão de outros a partir desse conteúdo que nos é transmitido. Talvez seja pertinente atentar-se ao fato de que a narrativa traz um ponto de vista, a perspectiva de alguém a partir de suas memórias sobre o que se passou, e que estarão presentes esquecimentos, incoerências em comparação com outras fontes, e até mesmo omissões propositalmente. Mas, neste contexto, é válido focar “no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, E., 1994, p. 1)

Santos (2016), em aula intitulada *Pra que serve a educação? A educação popular e/na universidade*, discute que a universidade deve se aproximar dos fazeres, histórias e vivências e trazer esses conhecimentos práticos para dentro dela. Então, a aproximação com tais professores, se mostra válida e relevante. Os estudos sobre os processos de adoecimento são fundamentais para se entender a realidade enfrentada por eles, mas conhecer e compartilhar as estratégias utilizadas para lidar com as diferentes demandas do cotidiano também o é. Angela Davis disse numa das entrevistas reunidas no livro *A liberdade é uma luta constante* (2018) que “Às vezes temos de realizar o trabalho mesmo que não vislumbremos que ele seja realmente possível” e esta parece ser a situação em que se encontram os docentes, pois entre tantas dificuldades, continuam acreditando na educação como um modo de resistência e possibilidade para uma nova construção de futuro.

Assim, entrar em contato com a história desses professores tentando compreender os sentidos que atribuem à sua profissão e as formas com que lidam com as diversas dificuldades presentes em seu dia a dia é uma outra forma de abordar essa questão já conhecida por meio

de diversos estudos anteriores. Há momentos marcantes nas trajetórias profissionais dessas pessoas: alunos, projetos desenvolvidos e outras situações que vivenciaram. Ouvir essas experiências, reavivar memórias e compartilhá-las é uma forma de contribuir para a continuidade da luta para a manutenção desses direitos tão fundamentais.

3. OBJETIVOS

O trabalho tem a finalidade de compreender, a partir do encontro com professoras da rede pública da Educação Básica, quais estratégias elas adotaram na sua prática profissional que auxiliam neste processo de mudança na percepção do seu trabalho e como estas vivências potencializam o enfrentamento às dificuldades cotidianas existentes no ambiente escolar.

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que usou o recurso da narrativa, já que esta contribui para a concepção de memórias baseadas nas experiências dos sujeitos, atribuindo significado ao que foi vivido e legitimando tais vivências (DAMASCENO, et al, 2017). Além disso, “espera-se que a narrativa possa mostrar, com a maior clareza possível, a complexidade de seus personagens” (CASETTO, 2013, p. 280). Casetto (2013) também aborda o fato de que um mesmo evento pode ter significados diferentes durante a vida do sujeito, o que corrobora com a ideia de Chauí (1994) de que a narrativa permite a reflexão e a elaboração do que se passou durante a vida, considerando também todo o contexto em que este sujeito estava e está inserido. Sendo assim, a narrativa traz a vivência pessoal do indivíduo, mas também diz respeito ao coletivo em que este se insere.

Para que a narrativa aconteça, é importante o estabelecimento de vínculo com o sujeito que narra a sua história, o estabelecimento de uma relação de confiança, pois podemos entrar em contato com áreas difíceis da experiência do sujeito (CASETTO, 2013). Por isso, foram convidadas cinco professoras conhecidas por meio de relações pessoais seguindo a premissa de Bourdieu (2008), que destaca que a relação prévia existente pode colaborar para o andamento da pesquisa, já que equilibra a relação pesquisador-pesquisado, ainda que existam efeitos dessa relação presentes.

Em decorrência da pandemia do COVID-19, os encontros aconteceram virtualmente, assim atendemos a principal recomendação da OMS², que é o distanciamento social. A

² Organização Mundial da Saúde

escolha dos participantes sempre é delicada, mas no atual contexto ela se demonstra ainda mais importante.

Como apontado por Araújo, Pinho e Masson (2019) a maior parte dos professores da educação básica é composta por mulheres, porém a maior parte dos estudos generalizam os resultados e não consideram as diferenças de gênero que interferem no trabalho. Somando-se a isso, o presente projeto foi construído a partir de contato com professoras que conheci nessas relações pessoais, além de ser um trabalho orientado por uma mulher e debatido num grupo composto exclusivamente por mulheres. Sendo assim, decidiu-se que seriam feitas narrativas de mulheres que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública da Baixada Santista.

4.1 As narrativas

As narrativas foram produzidas de acordo com a disponibilidade das professoras, em encontros de aproximadamente uma hora e meia, garantindo o sigilo e anonimato das participantes, e mediante consentimento através do TCLE³; o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP⁴. A questão disparadora da narrativa pensada inicialmente foi “Conta sobre sua trajetória como professora e quais são os momentos mais marcantes dessa trajetória.”, e servia como um norteador para a construção da narrativa. Contudo, após o primeiro encontro percebemos que seria mais interessante desmembrar tal questão em dois pontos: “Conta sobre sua trajetória” e após a narradora contar um pouco sobre a trajetória num sentido mais amplo, trazer a questão “Quais são os momentos mais marcantes dessa trajetória”, já que isso permitia conhecer mais sobre a narradora e depois momentos mais pontuais dessa trajetória. Conforme o processo narrativo acontece podem surgir outras questões, e algumas delas foram planejadas previamente de forma que auxiliem no processo narrativo acerca dos temas trabalhados nesta pesquisa. Ao final do encontro houve a transcrição do mesmo, sendo assim produzida a narrativa da professora.

Das cinco pessoas convidadas a participar da pesquisa, três efetivamente participaram do processo, enquanto as outras duas, ainda que se mostrassem interessadas, não conseguiram

³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁴ CAAE: 53387920.8.0000.5505

por algum motivo. Uma das narrativas pode continuar acontecendo de forma presencial por se tratar de alguém do convívio pessoal, o que trouxe uma dinâmica muito diferente dos outros encontros realizados; vale ressaltar que essa narradora já tinha participado de uma atividade do módulo Políticas Públicas e Modos de Subjetivação, ministrado pela Prof^a Dr^a Jaqueline Kalmus, que também orienta esse trabalho. Este trabalho consistia em conversar com um trabalhador ou usuário de uma política pública, e por isso o material dessa conversa prévia que tratava muito sobre momentos da carreira a educação foram usados neste trabalho.

A possibilidade de fazer o encontro de forma remota, ainda que tenha permitido a continuidade do trabalho, trouxe alguns obstáculos importantes de serem ressaltados, como a dificuldade de dialogar com o que estava sendo trazido pelas narradoras em alguns momentos, seja por questões como a qualidade da conexão ou ao que era trazido por elas. Estar vivendo um momento de pandemia traz uma série de questões e é uma experiência muito nova e dinâmica, por isso em vários momentos era difícil articular questões, conversar sobre aquilo que elas traziam já que se tratava de uma experiência tão particular e nova na qual todos estavam constantemente tentando se adaptar num contexto tão dinâmico e com tantas incertezas e dificuldades. Ao mesmo tempo, possibilitou um momento muito importante de escuta, e reflexões sobre esse contexto e suas implicações.

Poder ter a experiência de realizar ambas as modalidades de diálogo possibilitou uma série de reflexões sobre o momento em que este trabalho se realizou. O ano de 2020 com o cenário da pandemia trouxe uma renovação de rotina e novas formas de aproximação se tornaram frequentes no cotidiano. Contudo, a falta do estar próximo de quem abre momentos tão importantes da própria trajetória é algo que é sentida frequentemente, e não foi diferente nesse trabalho. Repensar ações, estratégias e formas de fazer é fundamental nesse momento, mas é inegável que falta algo. É necessário trabalhar com a quebra das expectativas, com o luto do que seria um trabalho planejado durante tanto tempo e continuar comprometido com o melhor que se puder fazer nesse contexto, mas é também importante avaliar a todo momento o que se está fazendo, as possibilidades que se apresentam e as implicações disso. Estar junto com alguém, disponível a ouvir momentos marcantes de uma carreira num momento tão peculiar do mundo e de se refazer nessa carreira não é fácil, mas é possível; e escutar essas trabalhadoras nesse contexto parece muito enriquecedor.

Curiosamente a narrativa presencial teve um caráter de retomada dos momentos que já aconteceram, justamente o objetivo inicial da pesquisa. As conversas remotas, com pessoas

que passam a exercer esse trabalho remoto e lidam com diversas mudanças no cotidiano, além de trazerem os momentos que já passaram trazem mais fortemente também essa nova dimensão do presente que já é um momento tão marcante na vida pessoal e profissional de todos, além de abarcar também reflexões sobre o fazer do professor e da escola e das novas estratégias que passam a compor o enfrentamento às novas dificuldades do cotidiano.

As narrativas foram analisadas por meio de uma das modalidades da Análise do Conteúdo, a Análise de Enunciação. Esta coloca que:

(...) na produção da palavra elabora-se, ao mesmo tempo um sentido e operam-se transformações. O discurso não seria um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições” (MINAYO, 2014, p. 32).

Tal característica de análise pretende abarcar complexidades, o mesmo que acontece com as narrativas; sendo assim, tanto o dito quanto o não dito é passível de análise para compreender a diversidade de circunstâncias envolvidas num dado contexto. (MINAYO, 2014). Além da análise de cada narrativa em si, há também uma análise transversal entre as diferentes narrativas produzidas, de forma que poderá se perceber pontos comuns e díspares da vivência dessas mulheres participantes da pesquisa. Esse é um ponto importante da análise pois pode ajudar a perceber as nuances entre as experiências individuais e/ou coletivas no contexto do trabalho das mesmas.

5. ANÁLISE

5.1 As narradoras⁵

Apesar de conhecer várias professoras, quando tive que pensar a quem convidar para participar da pesquisa, alguns nomes me vieram logo à cabeça. Não sabia exatamente porque escolher aquelas mulheres em específico, até que num dos encontros uma narradora me disse: *“E dá pra ver o brilho no seu olhar quando você fala da sua profissão, e isso que faz toda a diferença, é esse brilho no olhar. Enquanto tiver esse brilho no olhar você tá no caminho certo.”* Ali percebi que o que ela falava sobre mim cabia a todas as convidadas - e ainda outras que pensei mas não chamei por diversos motivos, além das questões que cabem ao próprio processo de pesquisa.

Percebi, através de uma narradora, que escolhi convidar pessoas que ainda acreditam no que fazem, que não perdem o brilho no olhar mesmo diante de tantas questões enfrentadas no cotidiano e continuam comprometidas a fazer o melhor que podem dentro de suas possibilidades.

5.1.1 Ângela

Ângela é uma mulher branca, determinada, casada e tem 3 filhas adultas. Aos 45 anos já acumulou diversas experiências profissionais em diversas áreas diferentes. É muito observadora e quieta, mas quando se sente confortável compartilha muito da sua vida e percepções.

Apesar de ter cursado e se formado no magistério, Ângela não pretendia fazer pedagogia, pois tinha o sonho de cursar psicologia. Contudo, não tinha a possibilidade financeira de cursar a única faculdade de psicologia que existia na Baixada Santista na época,

⁵ Para preservação da identidade das narradoras os nomes neste trabalho são fictícios

nem de se mudar para cidade que oferecesse a graduação pública; dessa forma, o curso de pedagogia foi o que se lhe apresentou como possibilidade de realização de um curso superior.

Seus pais trabalhavam como caseiros, e devido aos poucos recursos financeiros da família trabalhava para pagar a formação universitária na sua cidade natal, que posteriormente foi o mesmo local em que fez um curso de pós graduação em psicopedagogia.

Sua primeira experiência profissional foi como professora de uma escola particular na educação infantil, e nesta instituição conta que se trabalhava muito o conteúdo, de uma forma que hoje julga até exacerbada. As crianças teriam que sair da pré escola lendo e tendo ao menos uma noção concreta das quatro operações matemáticas básicas. Ângela conta que era extremamente cobrada pela equipe gestora, e que numa primeira vez à frente de uma sala de aula, a situação era até assustadora:

Eu sobrevivi. (...) depois desses dois anos e pouco nessa escola, quando eu saí, eu descobri que se eu tinha acabado de me formar e passado por essa experiência, nada mais ia *realmente* me assustar na vida como professora. E até hoje, quase 30 anos depois, eu continuo pensando isso.

Após esse período, teve uma experiência como professora substituta numa escola que seguia a pedagogia Waldorf⁶, e em seguida conseguiu uma oportunidade temporária numa das prefeituras da Baixada Santista, até que saiu a nomeação do concurso público que havia prestado. Sua primeira experiência como concursada foi na “sala do conto”:

Era uma sala *enorme* toda com livros, fantasia, fantoches... ela era toda preparada pra isso, pintada como se fosse um castelo. Todo dia da semana eu pegava uma classe diferente e eu é que passava o dia com eles sem a professora. Eu era a professora daquela turma naquele dia, então eu fazia tudo: contava a história, fazia as atividades, levava pro lanche, fazia a rotina do dia inteiro. Então eu repetia aquela mesma história, aquelas mesmas atividades com todas as salas de aulas (eram 6 ou 8 salas na escola) e quando acabava aquelas salas eu começava tudo de novo com uma história diferente.

Após essa experiência, deu aula em outros lugares, até que foi para uma escola numa comunidade pesqueira afastada do centro da cidade; era a única escola da região, e para atender as demandas funcionava em quatro períodos diferentes - manhã, intermediário,

⁶ É um método pedagógico de origem europeia que trabalha uma visão ampliada do indivíduo e seu desenvolvimento de acordo com as necessidades de cada faixa etária. Tem base em alguns valores como fraternidade, consciência de grupo e relação respeitosa e produtiva com a natureza. (Federação das Escolas Waldorf no Brasil)

vespertino e noturno. Nessa escola trabalhou em todos estes períodos e em todas as séries do Ensino Fundamental I, incluindo os semestres correspondentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ângela teve experiências muito marcantes em sua carreira nesse local.

Passou em outro concurso público, na cidade vizinha, pois pretendia uma melhora na sua carreira, inclusive financeira. Por três anos conciliou os dois locais; entretanto, faltando pouco tempo para completar o período probatório pediu exoneração deste segundo local devido à questões de horário. Com isso, Ângela teve uma queda salarial significativa, o que a estimulou a trocar a sala de aula pela equipe gestora de uma creche onde está há mais de 15 anos, onde já ocupou as funções de direção e de orientação pedagógica. Esse longo tempo de permanência na mesma instituição lhe permitiu acompanhar várias mudanças na forma de lidar com a educação infantil:

Quando eu fui para lá, não tinham professoras, o pessoal que trabalhava direto com as crianças não tinha especialização nenhuma no magistério. Elas estavam lá só para cuidar. Então, toda a parte pedagógica, tudo o que tinha a ver com a aprendizagem das crianças era responsabilidade minha. Elaborar, deixar material todo pronto, entregar na mão das meninas, fazer controle de faltas, conversar com os pais, era tudo só para a orientadora. E aí, eu fiquei nessa função por sete anos. E foi mudando a questão de como funcionavam as creches: chegaram as ADIs⁷, e todas elas já tinham a formação de professoras e as que estavam lá antes também foram estudar, foram fazer pedagogia, até porque já não tinha mais o magistério, então hoje em dia a maioria delas tem formação.

5.1.2 Emília

Extremamente inteligente e articulada, Emília é uma mulher branca de 39 anos, casada, que conta que desde criança gostava de brincar de ser professora para seus bonecos e ursinhos, e acabou sendo essa a profissão que seguiu.

Morava na cidade de São Paulo e trabalhou num banco para arcar com os custos da formação e após se graduar teve bastante dificuldade de se inserir profissionalmente na sua área, já que as experiências de estágio não eram suficientes para garantir uma colocação. Após o casamento saiu da capital do estado e veio morar na Baixada Santista onde começou a prestar concursos em diversas cidades da região.

⁷ Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

Quando eu passei eu fiquei assim deslumbrada, você não tem noção... Foi assim o dia mais feliz da minha vida! E eu comecei sem experiência mas louca pra aprender um monte de coisas

Emília acabou passando em dois concursos e por 12 anos conciliou as atividades nas duas cidades, mas por uma questão de qualidade de vida pediu exoneração de uma das prefeituras, já que a rotina era extremamente exaustiva e desgastante.

(...) você viver como professor... Eu amo o que eu faço, mas é uma loucura! Por 12 anos era acordar cedo, *muito* cedo porque era longe de onde eu morava. Eu acordava 4:30 da manhã pra sair 6h, pra ta às 7h na escola, na verdade eu saia antes das 6h. Então você vai pra escola, entra 7h, sai de lá correndo, atravessa a balsa, almoça na balsa a comida gelada... E por muitos anos eu fiz isso, corria de uma cidade pra outra. Teve um ano que eu acabei mudando e fiquei à tarde na outra cidade e saia de lá e pegava aquele trânsito “maravilhoso” que a gente pega ali na divisa né... Então ser professor é muito maravilhoso, mas trabalhar o dia inteiro, ter muita sala de aula, ter duas salas de aula é muita responsabilidade, o desgaste emocional é muito grande

Emília foi orientadora pedagógica de uma creche, trabalhando junto com Ângela por dois anos. Lá ela desenvolveu um projeto que tinha como foco a qualidade de vida das funcionárias da unidade. Recentemente voltou às salas de aula, em que é concursada como professora substituta⁸, então constantemente muda o lugar onde está lecionando:

(...) ao longo do tempo eu consegui conquistar a comunidade, mas como lá eu não sou professora titular, eu sou professora substituta já há 14 anos, se você entra no concurso de substituta você é substituta pra sempre, entendeu? Então todo ano eu to numa escola diferente e todo ano eu tenho que provar meu trabalho, digamos assim... Essa escola que eu to esse ano, - na verdade que eu tô e não to ao mesmo tempo, porque eu tô em casa [por conta da pandemia], - eu já trabalhei um ano lá. Então já me conhecem, já conhecem todo o meu trabalho, e é uma outra perspectiva. É engraçado porque eu to com alunos hoje que são irmãos de alunos que eu tive enquanto eu estava lá, e é muito bacana ter mães que já conhecem, a diretora, outros professores... Eu fui recebida de uma outra maneira, então isso é muito legal de você ter na comunidade escolar.

Nesta condição de professora substituta, Emília acaba não tendo tempo de criar um vínculo tão sólido com a comunidade dentro e fora da escola; a rotina escolar e a necessidade de conciliar atividade em dois municípios também contribui para tal situação, já que acaba

⁸ O concurso que Emília prestou era para a função de Professor Substituto I, assim ela pode assumir salas de aulas que não foram atribuídas a nenhum professor titular ou que estes foram afastados por algum motivo.

diminuindo a possibilidade de relações e projetos de maior duração. Poder voltar à uma escola onde atuou anteriormente deu a ela a possibilidade de reencontrar colegas, pais, alunos e entender melhor algumas dinâmicas, além de se sentir mais acolhida neste ambiente onde já a conheciam. Atualmente, tem experienciado as novas condições remotas⁹ de ensino e suas diversas implicações devido à situação de afastamento social provocado pela pandemia de COVID-19, que trazem uma possibilidade:

(...) vou te falar uma coisa dessa pandemia que está sendo fantástica: eu conheço os meus alunos hoje de uma forma que eu talvez jamais conheceria. Porque na sala de aula a gente entra às 13h, dá o sinal a gente pega fila, sobe, dá a aula que tá planejada, mas a gente não abre muito espaço pra conhecer a vida dos alunos. E eu descobri a vida de alguns dos meus alunos, porque eu chamo eles por vídeo, eu pergunto se eles estão bem, eu quero que eles falem o que eles estão sentindo porque eu acho importante a criança falar o que está sentindo e às vezes ninguém ouve... (...) E eu acho que eu nunca conseguiria descobrir e entender isso bem se eu não tivesse passando por essa pandemia. Se eu não tivesse buscando essa informação.

A fala de Emília é emblemática ao apontar que o cotidiano escolar acaba não dando espaço para que várias singularidades apareçam. Com a pandemia, professores acabam tendo acesso a uma outra dimensão da vida privada de seus alunos e familiares, passando a compreender dinâmicas que a escola suprime, mas que se mostram importantes nesse momento para entender quais estratégias serão melhores aderidas e condizentes com a realidade dos estudantes e professores. O que nos leva a pensar como as condições de trabalho interferem na relação estabelecida entre alunos e professores, e que outras possibilidades existiriam se houvesse espaço para colocar as demandas das várias partes que compõem a escola.

Emília também comenta que numa reunião entre professores e coordenação pedagógica durante este período de pandemia, em que a recomendação de isolamento social é a principal recomendação para evitar a disseminação do vírus da COVID-19, o esvaziamento da escola causa estranheza, mas faz uma consideração:

Eu acho que, de alguma forma, o professor tá fazendo o coração da escola bater. Porque as escolas não são feitas de muros nem de tijolos nem de

⁹ Vale ressaltar que cada escola tem uma condição particular de atuação neste contexto de isolamento social. De acordo com as possibilidades de estudantes e professores, as estratégias podem ser muito diferentes em cada escola, trazendo questões importantes a serem consideradas no processo formativo destes alunos.

paredes. A escola é feita de pessoas. Então por isso que de uma forma ou de outra acabou continuando.

Ao comentar sobre a descontinuidade do contato com alunos e colegas traz uma preocupação que surgiu nesta reunião que participou: o grupo comentou um dado sobre uma crescente de casos de violência em relação aos alunos durante o período em questão e a professora se demonstra aflita com essa possibilidade e, principalmente, por não poder identificá-la e fazer algo a respeito. A Fundação Oswaldo Cruz (2020) lançou uma cartilha sobre cuidados em relação às crianças na pandemia que expõe essa mesma questão e como a interrupção das aulas aumenta a exposição de crianças já que o ambiente doméstico às vezes não é seguro e é a escola o principal local de denúncia e rede de apoio externo ao ambiente domiciliar de crianças.

Isso elucida como a escola é um importante laço na rede de cuidado às crianças, mesmo que às vezes não pareça assim como a rede de cuidado em saúde, por exemplo. A possibilidade de se aproximar de outros locais e serviços que estão além do muro da escola amplia as estratégias de cuidado e ações, o que pode ser uma estratégia importante para inserir debates dentro da escola e proporcionar aos professores mais instrumentos para auxiliar no seu fazer.

5.1.3 Marina

Sem saber exatamente que curso superior cursar, Marina foi fazer um teste vocacional para auxiliá-la na escolha da carreira, já que uma das únicas coisas que sabia sobre o que queria para sua futura profissão era que gostaria de trabalhar com crianças. Escolheu pedagogia e após a formação começou a dar aulas numa escola do estado como professora substituta enquanto fazia a sua segunda graduação em Artes.

Marina é branca, tem 33 anos, é casada e mãe de dois meninos, e é uma pessoa extremamente criativa. Conta que faria outras coisas como hobby, mas após pouco mais de dez anos em sala de aula afirma: *“Eu não me vejo não sendo professora”*. Ao longo desses anos de carreira teve de se reinventar várias vezes para se adaptar aos mais diferentes contextos: foi professora substituta no estado, professora de artes, passou no concurso em

uma das prefeituras da Baixada Santista para ser professora do ensino fundamental I, convidada a ser orientadora do projeto *Mais Educação*¹⁰ onde ficou por um ano e meio.

É importante ressaltar que nestes diferentes ambientes em que atuou às vezes exercia múltiplos papéis, principalmente no período que participou do projeto *Mais Educação*, e a complexidade das situações que vivenciava trazia uma carga que muitas vezes não conseguia lidar, o que a esgotava:

Era muita carga. De você ser mãe, avó, professora, tudo ali. É uma sobrecarga muito grande. É maravilhoso o projeto, acho que não deveria ter acabado, mas pra mim foi bem difícil, eu fiquei muito mal. Eu chorava muito, eu vivia muito cansada. Por quê? Porque eu ficava muito cansada e pensando no que eu podia fazer pra melhorar.

Recentemente voltou às salas de aula e teve sua primeira experiência com um primeiro ano:

Eu sempre morri de medo de 1º ano (...). Mas eu falei que precisava mudar, aí peguei ano passado um 1º ano e foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida. Eu tenho saudade deles até hoje. Mas é tão gostoso você alfabetizar! E eu não tinha essa noção. O meu orientador falava pra mim “O dia que você pegar primeiro ano você vai ver, você tem perfil”.

É curioso pensar sobre o receio de Marina em dar aula para uma turma de primeiro ano, já que esta é uma turma que naturalmente demanda mais da professora. Este é o ano que marca a obrigatoriedade da inserção do aluno na escola e nestas salas se encontram tanto alunos que nunca foram à nenhuma instituição de ensino como os que vem de instituições que possuem um ritmo bem diferente das escolas do ensino fundamental I. Além de lidar com tantas adaptações dos alunos ao cotidiano escolar, os professores têm a responsabilidade de trabalhar conteúdos básicos para o resto da vida escolar desses alunos, como a alfabetização comentada pela narradora. Assim como a própria Marina em momentos anteriores, há professores que evitam essas turmas devido à grande demanda de trabalho, porém ainda que a turma tenha exigido muito, como conta em sua narrativa, houve recompensas importantes para a trajetória da narradora.

¹⁰ É uma estratégia do Ministério da Educação criada em 2007 que visava auxiliar a construção de um projeto de educação integral nas redes estaduais e municipais por meio de atividades optativas de alguns macrocampos de conhecimento. Atualmente foi atualizado para o programa Novo Mais Educação, criado em 2016, que possui alguns objetivos diferentes do original.

Além disso, ao destacar que mesmo estando na mesma função, há uma necessidade de readaptação constante pois cada turma e cada aluno têm necessidades singulares, podemos pensar como essa necessidade de constante estudos, planejamentos também acabam por aumentar a quantidade de trabalho destes professores.

Todo dia é um desafio. A vida do professor nunca é rotina dentro da sala de aula, a gente até tenta criar uma rotina, mas não é rotina. Porque cada dia acontece alguma coisa. A gente se programa, eu programei a minha aula pra fazer desta forma... dificilmente ela vai ser da forma que você programou. Você sempre tem que ter um plano b, plano c... e isso é legal, porque é legal quando eles também interagem. (...) Eu posso pegar 3º ano a minha vida inteira, o conteúdo é o mesmo? É. Posso ter uma base de conteúdo? Posso. Mas eu vou ter que adaptar pra cada turma, porque cada turma que eu pegar vai ser diferente.

Marina estava de licença maternidade durante o período inicial de afastamento social devido à pandemia da COVID-19, e retornou às atividades no 2º semestre de 2020. Ela comenta sobre as dificuldades que tem enfrentado neste novo contexto:

Hoje, nessa realidade, aula virtual e tudo, eu fico extremamente agoniada porque eu não consegui alcançar todos os alunos, e ainda mais da forma que eu gostaria, então... esquece!
E você fica meio atado, não consegue fazer o que gostaria de fazer, e aí você já sabe que seu trabalho não vai ser legal, e eu peguei o barco andando né... voltei agora em agosto, no final de agosto. Faz três semanas que eu voltei [da licença maternidade], então eu já fico agoniada (...) a gente sabe que o ano que vem vai ser um ano mais difícil, porque a gente vai ter que trabalhar o dobro pra tentar recuperar. Mas eu digo, como professora HOJE, com tudo que tá acontecendo, eu me sinto extremamente impotente e agoniada.

5.2 A relação escola e família

Patto (1992) faz um panorama histórico da relação entre escolas públicas e as famílias dos alunos que a frequentam. Tal obra aponta para uma relação que coloca nesses sujeitos e em sua trajetória a responsabilidade do fracasso escolar, e aponta como a escola se distancia da realidade dos seus alunos, reforçando uma série de preconceitos e estereótipos ao desconsiderar os seus diferentes modos de vida. Se esse é o tipo de relação construída

historicamente, reforçando lugares sociais e econômicos, demonstra-se que é grande o desafio de aproximar alunos, famílias e escolas.

Ainda que nenhuma das narradoras venham de famílias abastadas, todas trouxeram em algum momento como era difícil se deparar com realidades tão díspares das suas. Entrar em contato com vivências marcadas por vulnerabilidades - às vezes na mesma cidade em que viviam - e que até então lhes era desconhecida, foi relatado pelas três como produtora de enorme desconforto:

Os alunos vivem uma realidade hoje às vezes muito diferente do que a gente viveu na vida, e às vezes a gente pode fazer a diferença na vida deles, e eu vejo isso muito claramente. (Emília)

Ali você descobre muitas realidades, que tem aluno que é abusado, você descobre... é um universo tão grande e às vezes a única coisa que você pode fazer é dar um abraço, é uma conversa, um acolhimento... É saber que aquele aluno chegou na escola às 7:30 da manhã sendo que o horário dele é às 8h porque ele não tinha pra onde ir. Ou num dia que não teria projeto porque era reunião de pais ou algo parecido, ele tá na escola, porque ele não tem pra onde ir ou porque ele tem fome. E a escola era o único lugar em que ele se alimentava. Aí você começa a ver essas realidades que te impactam, pelo menos pra mim impactava porque eu não vivo isso na minha casa. (Marina)

(...) por ser contratada [na época], substituta, eu ia pra onde as professoras da rede não queriam ir. Eu ia pra um bairro que era super perigoso, que você tinha que pedir autorização pro “patrão” né... pro chefe dali daquele pedaço pra poder passar e dar aula (Ângela)

Como professora, no começo foi bem difícil porque pela falta de experiência eu tinha medo de não estar fazendo a coisa certa. Aí eu vi algumas situações que me deixaram triste, e me deixaram muito preocupada quando eu fui para a sala de aula. Coisas que eu nem acreditava que aconteceram na cidade onde a gente morava (Ângela)

Aproximar escola e comunidade, apesar de ser um grande desafio, aparece como um potencializador das relações e algumas das experiências das narradoras demonstram o quanto importante essa relação pode ser para um melhor aproveitamento escolar. Para isso, uma ferramenta importante dentro da escola são os projetos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este é um importante instrumento que ajuda a nortear as ações da escola considerando suas particularidades e para que isso aconteça é importante a participação dos diversos grupos que integram o processo educacional. Contudo, vale ressaltar que ainda não são todas as

escolas que se utilizam do PPP com a perspectiva de um trabalho de práticas emancipatórias e que consideram as particularidades de cada escola e comunidade. Ainda existem diversas escolas que usam do documento como parte do processo burocrático de suas ações e não aproveitam da potência que pode surgir a partir deste documento. (WANDERER; PEDROZA, 2010).

As experiências relatadas pelas narradoras trazem em si possibilidades de ação importantes para a vida dessas mulheres e que elas acreditam terem sido produtoras de mudanças na vida de seus alunos. Contudo é importante também considerar que ações e projetos não podem ser delimitados ao espaço de sala de aula, dando uma perspectiva de um trabalho isolado, que apesar de válido, acabam por não realmente transformarem a situação coletiva da escola.

(...) o trabalho que eu fiz com eles ao longo do ano inteiro era um projeto que chamava “Valores, verdades e vida”, que era pra mudar a mentalidade dos pais do porquê manter os filhos na escola, de como acompanhar os filhos na escola e a minha preocupação era de que eles aprendessem a ler e a se comportar no mundo.

Então, eles, no final de semana, tinham uma tarefa que era a de assistir a três noticiários, e não podia ser programa de esporte, porque alguns só iam querer assistir isso, mas era pra ouvir as notícias mesmo. A missão era assistir isso junto com a família, e que eles (tanto as crianças como os familiares) anotassem as dúvidas, o que viram que chamou a atenção e o que eles não entenderam daquelas notícias. E na segunda feira a gente conversava sobre aquilo, e eu explicava para eles aquelas dúvidas, e eu percebia que eles não entendiam muito do que se falava na televisão em relação à política, a coisas que aconteciam em outros países. Eles realmente não tinham a menor noção do que estava acontecendo no mundo. Passava na televisão, eles ouviam mas não entendiam aquilo que era dito. E aí eles foram participando, gostando de tirar as dúvidas e os pais começaram a mandar muitas perguntas na segunda, os pais também começaram a se interessar pelos assuntos, a levar mais a sério a atividade de casa das crianças - e eu não passava outro tipo de lição para o final de semana.

Quando era a reunião de pais, a sala estava sempre cheia. Os pais vinham, conversavam, achavam legal as crianças estarem fazendo esse tipo de coisa, e eles vinham conversar comigo sobre outras coisas. Até sobre o trabalho deles, o que eles podiam fazer com [relação à] lei trabalhista, e outros assuntos. E eu percebi que nunca mais nas minhas turmas, enquanto eu fiquei em sala de aula, os pais se envolveram tanto quanto nesse ano que eu fiz esse projeto com as crianças. (Ângela)

Era uma escola muito unida, *muito*. A diretora tinha um projeto, que inclusive ganhou o prêmio de projeto de gestão, que chamava “Todos no mesmo barco” porque era uma comunidade pesqueira. E lá era mesmo todos no mesmo barco: família, aluno, professor... era todo mundo muito unido

nessa escola. Tudo lá as pessoas se uniam, se ajudavam muito... Era do outro lado do mundo, era mais de uma hora pra chegar na escola, era a escola mais longe que existia na cidade, mas quem ia pra lá ia disposto, ia com vontade, era um pessoal muito unido... As crianças aprendiam de verdade, a gente fazia acontecer. (Ângela)

Se tal união já se demonstrava tão importante presencialmente, no atual contexto de isolamento social, com a suspensão de aulas e atividades acontecendo remotamente, a união entre escola e famílias se torna essencial para a continuidade das atividades. Porém há atravessamentos inegáveis nessa relação: nem todos os alunos têm acesso garantido às tecnologias que são utilizadas nesse período, e questões relacionadas ao fracasso escolar aparecem de forma a culpabilizar os indivíduos. Ao mesmo tempo, quando as narradoras falam sobre as situações enfrentadas neste contexto questionam essa culpa e reconhecem que os processos de exclusão da e na escola, que já aconteciam, se intensificam no contexto remoto. (PATTO, 2000; ASBAHR, LOPES, 2006; PAPARELLI, 2010; SENTINELI, INSFRAN, 2020).

Algumas cidades da Baixada Santista disponibilizaram materiais a serem retirados nas escolas, e nossas narradoras contam que tentam manter um mínimo de contato com seus alunos por meio de ligações, vídeo chamadas, mensagens por telefone celular, etc. Porém, nem sempre conseguem contato com os alunos e suas famílias; além disso, elas expressam grande preocupação com a qualidade do conteúdo que é transmitido aos seus alunos.

Eu acho que agora a gente também não pode passar toda a responsabilidade pros pais, não pode inverter os papéis né? (...) Acho que a gente tem que se colocar no lugar dos pais e ver que não tá fácil viver tudo isso, acho que eles vão voltar até com outro olhar pro professor. As crianças também me falam que estão sentindo bastante falta da escola, dos colegas... E nós professores, a gente tem aprendido muito com tudo isso e acho que a gente vai dar muito mais valor a esse momento de estar com os colegas, esse momento de estar com os nossos alunos” (Emília)

(...) Eu já fico agoniada, eu já tentei ligar pra meio mundo, a gente tem que chamar toda hora os pais e pedir... mas sozinho a gente não consegue. A diferença é essa, os pais contam muito também nesse processo. Quanto mais eles participam, mais fácil é. Eu tenho só uma mãe que fala comigo diariamente, que manda pergunta, e ela tá preocupada porque a menina não lê. Eu já mandei um monte de coisa, a gente já viu um monte de coisa e eu tenho certeza que essa menina no final do ano vai estar lendo, porque a mãe tá ali ajudando. Mas aquele que o pai e a mãe não estão nem aí, talvez eu não consiga alcançar. (...) Eu tento, ligo, eu falo, faço videochamada... sei de outras pessoas que estão fazendo isso. A minha sogra [que também é

professora] é uma que liga todo dia pra aluno, manda mensagem e tudo. Ela, que não gostava de tecnologia, [agora] está dominando...

Eu tenho certeza que os professores estão trabalhando o máximo que eles podem, mas a gente vê as diferenças de realidade. O meu filho está tendo aula online, a escola criou um aplicativo que tem a sala, e eles fazem as chamadas como se fosse um Zoom¹¹, né, e ele tá tendo todo dia a aula. Não é igual a sala? Não, não é. Mas não tá tão defasado como as gente sabe que os outros então, entendeu? E isso me incomoda. Como professora, me incomoda. Porque eu acho que todo mundo deveria ter o que ele tá tendo. Eu não precisaria tá pagando por isso.

O desafio esse ano tem sido esse... Mas assim, como professora, eu acho que o desafio maior é trazer esses pais pra ajudar, é entender a realidade das crianças hoje, e... tem coisas que você não vai conseguir resolver.” (Marina)

As realidades tão díspares trazidas por Marina e Emília condizem com a realidade apresentada em pesquisa conduzida por Sentineli e Insfran (2020) sobre a educação escolar em tempos da pandemia de Covid-19. Os autores apontam que grande parte dos docentes consegue acessar com mais frequência algumas famílias do que no período anterior à pandemia, enquanto outros acabam perdendo totalmente o contato com alunos e seus familiares. Eles apontam também a importância de pensar como o próprio sistema educacional contribui para o afastamento de famílias e escola, assim como o tempo dentro da escola ajuda a construir barreiras entre os diferentes sujeitos que a compõe, dificultando as relações e o diálogo e produzindo uma culpabilização mútua ao invés de conseguirem, juntos, resistir ao sistema e conquistar uma educação com mais qualidade.

Emília em sua narrativa traz uma consideração sobre o retorno às aulas presenciais, pois no período de afastamento social fez formações e acompanhou diversas discussões sobre o ensino remoto e possibilidade de retorno às atividades:

Eu acho que a gente tem que voltar. Mas me preocupa em falar de voltar pra rotina, isso me preocupa... porque a rotina de vida que a gente vivia era uma rotina que fez com que a gente repensasse muita coisa nessa pandemia, e eu acho que tem que mudar, a gente tem que melhorar e crescer de alguma maneira... (Emília)

Durante o Congresso Acadêmico da UNIFESP (2020), a mesa redonda intitulada “*Pandemia e desafios para humanidade: vidas importam*” debateu a questão de que a vida pré-pandemia já trazia uma série de condições anormais de existências que não puderam mais ser ignoradas, colocando assim a necessidade de se repensar as formas de existir e a

¹¹ Plataforma de reuniões *online*.

necessidade de ações práticas que alterem essa realidade. A importância das aulas presenciais é evidenciada por diversos fatores durante esse período pandêmico, e o vínculo professor-aluno se mostra fundamental para o melhor aproveitamento possível neste momento, ou ainda para diminuir os impactos que a realidade do ensino remoto apresentou, mas como diz Eliane Brum (2006, p. 190) “não há tecnologia capaz de tornar obsoleto o encontro”.

5.3 Potencial de transformação social

Se a escola representa um local de falta, com problemas estruturais, desvalorização profissional dos professores e outros trabalhadores, e também o local em que os alunos e familiares são constantemente culpabilizados pelo fracasso escolar, qual é o propósito da escola? Quais fatores permitem a escola continuar, e principalmente, se reinventar de modo que passe a representar mais que suas mazelas?

Patto (1992; 2000) aponta que mães, mesmo diante de vários obstáculos, inclusive financeiros, tentam manter seus filhos na escola, e que apesar dos processos de exclusão que acontecem no ambiente escolar a média de anos permanecendo na escola é alta, o que nos dá indícios de que há interesse real por resistir e continuar neste ambiente. Freller (2001) aborda que alunos criam um senso moral de acordo com os contextos e situações vivenciadas dentro da escola repleto de coerência a partir das suas percepções e que é muito respeitado pelo próprio grupo, o que demonstra uma valorização do ambiente escolar e das pessoas que fazem parte dele - pelo menos da parte deste que respeitam e reconhecem os alunos. Paparelli (2010) discute que apesar da lógica do capital entrar na escola, o trabalho do educador é imaterial, e assim sendo, vivencia uma série de contradições em seu cotidiano do trabalho quando percebe que o esperado pela lógica externa à escola não condiz com as práticas emancipatórias que contribuem para a transformação que querem à vida de seus alunos e sociedade.

Parece que a escola, apesar de seus diversos problemas, de alguma forma ainda consegue representar também um espaço de possibilidades, de resistência, de quebra de ciclos, e as narrativas de Ângela, Emília e Marina trazem experiências que demonstram como a escola pode ser um meio de transformação importante para melhores condições de vida de seus alunos.

Ângela atuou como professora no EJA, dando aula para jovens e adultos que evadiram ou nunca nem tinham tido acesso à escola. Ela conta que a prefeitura, na época, fez um levantamento em toda a cidade e abriu em todos os bairros salas de aula para lidar com a defasagem idade/série com o EJA I, correspondente ao ensino fundamental I que tinha em grande parte alunos mais velhos (adultos e idosos) e o EJA II, correspondente ao ensino fundamental II em que era grande o número de adolescentes. De acordo com a narradora, no começo da iniciativa era grande a adesão ao projeto, mas após uns quatro anos a procura foi diminuindo e várias dessas salas de aula foram fechadas e hoje as salas de EJA são oferecidas em escolas pólo da cidade. Ela acompanhou a mesma turma por dois anos, equivalente da 1º à 4º séries (na época) e lá teve uma das experiências que conta ser uma das marcantes da sua carreira:

Teve um senhor, depois de um ano que ele tava comigo, foi uma coisa que eu não esqueço. Ele chegou e falou pra mim que naquele dia ele estava se sentindo gente. Quando perguntei o motivo, ele contou que era a primeira vez que ele tinha ido no depósito de materiais de construção e que ia participar do sorteio, porque toda vez que ele ia fazer compra o pessoal oferecia um canhoto para ele preencher com nome e endereço e colocar na urna para concorrer a alguma coisa. E toda vez ele enfiava no bolso dizendo que depois preenchia e trazia, dizia que tava sem óculos, mas amassava e jogava fora porque tinha vergonha de dizer que não sabia [escrever]. Naquele dia, quando deram os canhotos para ele preencher, ele disse que foi a primeira vez que pegou a caneta e falou "Dá o papel aqui que eu vou preencher esse negócio" e ele conseguiu colocar o nome e endereço e estava concorrendo a uma bicicleta. Naquele dia ele era gente igual a todo mundo. (Ângela)

A possibilidade de oferecer meios para enfrentar a humilhação social¹² (GONÇALVES FILHO, 1998) vivenciada pela população com as quais as narradoras trabalham resultam em experiências muito marcantes, como a que Ângela traz no trecho acima, além de constituírem momentos singulares na relação professor-aluno, pois além de ser um momento marcante na vida do aluno há também a possibilidade de dividir a importância do fato com o professor, passando a ser também um momento marcante na vida deste.

¹² Gonçalves Filho (1998) define a humilhação social como um sofrimento psíquico e político que se refere a uma dor ancestral, individual e coletiva, em que situações recorrentes de exclusão de uma classe inteira são repetidas, disparadas pelo enigma da desigualdade.

A experiência do EJA trouxe a perspectiva da mudança que a escolaridade causou na vida do próprio aluno, e isso afeta diretamente suas possibilidades de relacionar-se inclusive com o mundo do trabalho. Ângela conta que boa parte de sua turma trabalhava como costureira ou pedreiro e que as aulas de matemática eram muito esperadas porque os conhecimentos teriam um uso prático imediato, já que era frequente o erro na compra de materiais ou na cobrança do próprio serviço.

Em alguns momentos as narradoras também trazem a perspectiva de como os pais de seus alunos percebem diferenças e mudanças que seus filhos experimentam na escola e como estas podem proporcionar aos seus filhos, inclusive, uma possibilidade profissional melhor do que a que muitos vivenciavam devido à pouca ou nenhuma formação escolar que possuíam, e a partir daí valorizam ainda mais o papel da escola no processo formativo destes:

Eu vi que algumas mães foram mudando de comportamento e passaram a participar mais e dar mais valor à escola quando elas se abriam comigo e diziam que “eu não queria que a minha filha tivesse que lavar privada de madame no feriado como eu faço pra por comida na mesa”. A maioria era faxineira nos condomínios, ou limpava camarão, ou outros desses serviços muito sacrificados, sem valorização (...). Foi com esse tipo de parceria que os pais foram se abrindo e entendendo que ter uma formação podia evitar que os filhos tivessem que passar por aquela humilhação, que muitos infelizmente passavam no trabalho. (Ângela)

Tinha um aluno que não lia e não escrevia. E era uma confusão, uma confusão. E você percebia que ele era alfabetizado, mas tinha alguma coisa. No quarto ano queriam que o menino escrevesse com a “letra de mão” que a gente chama, a letra cursiva. E ele não entendia. Ele entendia quando escrevia na letra de forma, aí ele ia. Mas para fazer essa troca, ele tinha muita dificuldade... Um dia eu cheguei pra ele e conversei e falei “Pode escrever do jeito que você se sentir confortável. Você tem que entender”. E a partir disso o menino decolou! Aí a mãe, toda vez que me via, ela chorava... (Marina)

Os alunos adultos têm a possibilidade de comparar momentos, entender de uma outra forma a vivência de estar dentro da escola e os impactos disso na sua vida prática. Como essa possibilidade de significação à vivência escolar se dá com as crianças é então uma questão que fica; e as diferenças de como a escola passa a compor a memória dos sujeitos que por ela transitaram em algum momento de sua vida é um questionamento válido a se ter sempre em mente. A que serve esta escola? Que tipo de memórias teremos dela?

Emília faz o importante adendo de que a escola não cria só lembranças positivas, e demonstra como ela mesma foi marcada por uma experiência violenta quando era aluna e como é necessário estar sempre atento às atitudes que acontecem dentro da escola:

(...) mesmo não estando dentro da casa dele, mesmo passando só aquelas quatro horas e pouco todos os dias, a gente tem essa força, e essa possibilidade de fazer alguma coisa diferente, de mudar alguma coisa na vida dessa criança. A gente pode...

Ah, uma coisa muito importante. A gente pode plantar essa semente tanto pro bem quanto pro mal. Esse é um poder que a gente tem também, infelizmente... Até porque se eu perguntar pra você se você se lembra de algum professor que era terrível, de que você não gostava e que fez alguma coisa que você não gostou, você vai lembrar. (...) Na 4º série - eu me lembro como se fosse hoje! -, uma professora puxou a minha orelha! São coisas que eu *nunca* vou esquecer...

Eu escolhi essa profissão acho que principalmente por esse vínculo afetivo. Eu sou aquela professora que gosta de beijar, de abraçar, de tá junto... (Emília)

Sendo a escola um importante local de socialização, as relações entre professores e alunos não podem deixar de ser consideradas. A relação estabelecida com professores pode marcar também a relação que o aluno estabelece com a própria escola e o processo formativo. Assim como outras relações, o elo entre professor-aluno é dinâmico, de forma que podem ser marcados por momentos de apoio e /ou conflito entre as partes. Vale ressaltar que quanto mais positiva for tal relação, maiores são as possibilidades de troca de experiências entre eles, o que colabora também para uma melhor aprendizagem, autonomia e desenvolvimento dos alunos. (VALLE; WILLIAMS, 2021)

A primeira turma que eu peguei na prefeitura era um 4º ano em que eu era a terceira professora da sala. A primeira tinha largado, o professor que pegou também não podia ficar e era uma turma... Foi a turma mais maravilhosa com que eu já trabalhei na minha vida. Só que eles tinham esse estigma, porque eles achavam que o professor tinha ido embora por conta deles.

Eu cheguei em maio. E aí eles ficavam: "Mas você vai ficar? Você vai mesmo ficar?" e eu falava "Gente, eu vou ficar com vocês até o final do ano". (Marina)

A experiência trazida pelas narradoras demonstra as possibilidades de relação professor-aluno e os impactos que estas podem causar nas trajetórias desses sujeitos. Contudo o que é trazido no último trecho por Marina nos convoca a refletir sobre a rotatividade de professores em salas de aula e suas causas, fenômeno também comentado por Emília que todo

ano atua em um local diferente, já que tal rotatividade afeta a aprendizagem dos alunos, e que os grupos que já sofrem processos de exclusão escolar podem ser ainda mais afetados nestes casos. (OLIVEIRA; CARVALHO; CARRASQUEIRA, 2020)

É válido ressaltar que um ponto em comum a todas as narradoras é que elas acreditam nas contribuições da escola para as transformações sociais, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades em seu cotidiano. Por vezes parecem acreditar inclusive que esta é uma missão de vida, uma forma de contribuir ao mundo e à sociedade. Esta parece ser uma estratégia usada para conseguir lidar com tamanhas faltas que encontram cotidianamente, que por muitas vezes é reforçada pelo cinema, por exemplo. Entretanto é importante refletir se esse tipo de relação não pode causar, ao mesmo tempo, sofrimento a estas trabalhadoras, já que se trata de um tipo de idealização de relação que pode não ser possível de alcançar - ainda mais num contexto de precarização do trabalho.

A possibilidade de realizar um trabalho comprometido com a transformação social pode ser fundamental para essas mulheres, mas não podemos nos esquecer que estas são trabalhadoras, que existe um limite de ação e atuação profissional. Suas ações muitas vezes acontecem de forma a interferir na micropolítica do cotidiano, o que pode ser tão importante quanto grandes planos e medidas a serem adotados.

Pra quem gosta do que faz de verdade... Que a única coisa que pode mudar a mentalidade das pessoas, que pode fazer as pessoas brigarem pelos seus direitos, questionarem o que tá errado, não aceitarem exploração... pra quem acredita que o único jeito é a educação, não dá pra desistir. Porque se quem acredita nisso desistir, aí que o país do jeito que é, com a política que a gente tem, com os interesses financeiros que a gente tem, com a vontade que eles tem de manipular a população só pra explorar, explorar, explorar... Se não tiver gente que acredite que não pode desistir de quem não tem oportunidade, se todo mundo virar as costas pra quem não nasceu com condições financeiras de ter uma boa formação... Nós fomos as primeiras que pudemos estudar. E foi graças a isso que minhas filhas hoje têm a condição de *escolher* a profissão, de escolher o curso que querem fazer, de não ter que fazer o curso que dá porque não têm condição de fazer outra coisa. (...) Eu não faço por falta de opção, eu faço porque é o que eu acredito que eu possa fazer de bom, o que eu possa fazer de correto. E se não for pra fazer direito eu saio. (Ângela)

Eu acho que o professor tá ali pra mais do que dar conteúdos, pra muito muito além disso. Ele tá ali pra ser realmente um exemplo pra aquele aluno, e às vezes é o único exemplo. E se você começa a ver por esse lado, você começa a ver o quanto ela pode ser transformadora, e eu acredito numa educação transformadora...(Emília)

Esse é o lado bom do nosso trabalho, a gente tem trabalho, mas você saber que você participou da formação de um ser, eu acho que é o mais gratificante. Vale a pena! Vale a pena você às vezes passar a noite pensando em atividade ou pensando naquele aluno que não tá legal... sei lá. (...) Eu acho que a nossa profissão de professor tem que ser pra quem realmente ama. Não pode ser qualquer pessoa, “ah, eu vou ser professor”. Eu acho que você realmente tem que gostar, porque o que você tá fazendo é que você tá formando vidas. (...) Então antes de exigir qualquer conteúdo você tem que saber o que tá acontecendo, principalmente com criança. (Marina)

5.4 Valorização profissional

Contando sobre sua trajetória profissional, Ângela interrompe a construção da linha do tempo que estava fazendo sobre sua carreira para fazer uma pontuação:

(...) acho que desde que seja feito por gente comprometida (porque funcionário não é tudo vagabundo, e tem muito funcionário público que leva a sério o que faz), o serviço público é muito bom. O serviço público tem muita qualidade e ajuda muita gente. O que precisa é tanto governante ter vergonha na cara e investir, quanto quem passa no concurso levar a sério o que tá fazendo. Quando isso acontece, o serviço é de excelente qualidade. (...) É que me irrita escutar que serviço público não presta, que o funcionário público é vagabundo, e que só vai prestar se for pago. É uma ofensa, e é um saco ouvir isso toda hora. (Ângela)

A denúncia trazida neste trecho por Ângela é contundente quando demonstra a frustração de não ter seu trabalho reconhecido, ainda mais quando ele é cada vez mais precarizado. Ainda podemos nos questionar a que interesses tal precarização e desqualificação da educação pública atendem. Kalmus (no prelo) expõe que diversas políticas educacionais latino americanas são construídas a partir da lógica da pedagogia da competência, o que implica dizer que professores estão despreparados para lidar com demandas que se apresentam. Desta forma criam-se estratégias para lidar com tais defasagens do profissional, muitas vezes baseadas em políticas hierarquizadas que possuem um viés reducionista para a realidade existente na escola e que desconsidera a experiência do educador. Estas visam atender aos interesses produtivos, o que corrobora com a lógica de privatização de serviços públicos como a educação.

A desvalorização a gente sabe, e isso me deixa muito chateada. Não é a desvalorização financeira, é a desvalorização moral... Falar que professor é vagabundo. Que nem agora “ah, porque professor nem tá trabalhando”. Meu, a gente tá trabalhando e tá trabalhando muito! E tá trabalhando e correndo atrás até de quem não quer nada com a vida, muitas vezes. Ou quem não pode, ou quem...

O professor, ele fica pensando. A gente pensa que não, mas o professor traz muito pra casa. Quantos finais de semana eu não fiquei montando atividades diferentes pra aqueles alunos que precisam? Ou você adapta um tanto de coisa, monta jogo, monta isso, monta aquilo... Então assim, quantas coisas o professor não faz, quantas vezes eu não deitei pensando naquele meu aluno que estava com problema em casa e como que eu poderia ajudar, ou será que ele tá bem? É tudo isso, entendeu? (Marina)

Assim como Ângela, Marina traz no seu relato o desgaste causado pela precarização do trabalho, e com base nisso podemos pensar a contribuição que o desmonte ao sistema público de ensino tem enfrentado ao longo dos anos. Todas as nossas narradoras tem mais de dez anos de profissão e trazem em suas narrativas como a ausência de estrutura impacta as condições de atuação profissional:

Eu me vejo na sala de aula, com todas as dificuldades. Dificuldade de material, de “não tem sulfite?” vai lá e compra sulfite, e vai no computador e imprime e grampeia, e compra adesivo pra incentivar, e compra carimbo e tal... Faz tudo isso e ninguém vê. Mas se você alcançou o objetivo... pra mim, eu não me importo. Mesmo que a valorização seja pequena. (Marina)

Uma das narradoras passou por um quadro de adoecimento devido ao trabalho, mas acabou não se afastando durante o período, e assim como ela muitos professores adoecem devido à sobrecarga de trabalho, e a muitos outros fatores que enfrentam no seu cotidiano. Sentineli e Insfran (2020) trazem dados que demonstram que a maioria dos professores assumem mais de uma sala de aula, e que esse é um dos fatores que contribuem para o distanciamento dos docentes de seus próprios alunos. Também pontuam que as reinvenções neste período de afastamento social tem tido um custo grande para docentes quanto à sobrecarga de trabalho, adoecimento, precariedade e etc., contudo, essa é uma parte do seu trabalho pouco reconhecida, e por vezes até mesmo inviabilizada.

Além das condições físicas e materiais de trabalho, as narradoras ressaltam a necessidade da continuidade da formação e qualificação profissional, considerando as dificuldades e demandas que elas vivenciam no cotidiano.

Muitos professores se superaram [neste momento de pandemia], porque a gente não teve formação nenhuma pra isso, e essa é uma das dificuldades que eu vejo. A gente passou agora por um processo de aprendizagem tecnológica muito rápido. Todo mundo teve que se virar de algum jeito, nem que fosse chamar um neto, um filho, alguém, enfim... O professor deu um jeito! Lógico que não é o ideal, e a gente nem tem preparação pra isso, mas eu aprendi muito com essa pandemia! Eu vi que tem ferramentas tecnológicas que podem sim agregar ao nosso dia a dia em sala de aula, que vai fazer ficar mais interessante. Mas pra isso a gente precisa de estrutura. Quando se lançou a lousa digital foi fantástico, chegou em todas as escolas, foi a coisa mais linda... teve até um pouquinho de formação, uns dois ou três HTPCs¹³, foi bem pouquinho pra gente saber pelo menos o básico, pra saber como mexer... Sabe o que virou? Virou um cinema em sala de aula, um monte de professor usando pra passar vídeo que às vezes não tinha nada a ver com a sala de aula, com o que a ver com a aula... Era desenho animado pra ocupar as crianças... Então se perdeu o objetivo da lousa digital que tinha tantas funções. E muitas vezes a gente sabe mesmo que tem professor que quer passar o tempo dando aquilo ali e tal, mas vários não sabiam mexer, até queriam mas não sabiam como mexer nas funções, como dar umas aulas diferentes, porque não tinham o conhecimento básico daquilo. Por isso é fundamental a formação antes de qualquer coisa, antes de ter esse investimento, um investimento de milhares de reais com a tecnologia, tem que ter essa formação...

(Emília)

(...) o professor tem que tá sempre trazendo coisas diferenciadas. E pro professor trazer essas coisas diferenciadas, a gente tem que pensar que tem que ter um professor formado pra isso... um professor que tenha formação constante, que tenha investimento nesse professor. É muito fácil falar “ah, mas o professor tem que se reinventar...”. Mas a gente tem professores que estão há muitos anos trabalhando dessa forma, virou um hábito muito grande, uma rotina... E você mudar da noite pro dia... Isso não vai acontecer simplesmente porque você quer que aconteça. (...) O professor precisa ter esse respaldo. Acho que tinha que ter mais formações... Obviamente o salário é um ponto (...) eu conhecia uma professora que trabalhava no estado que estava se aposentando com 70 anos, ainda [estava] na sala de aula porque quando se aposenta o salário cai, né? E o salário dela era quase a metade do que era o meu na época... Só pra você ter uma ideia de quanto é a defasagem de salário e é muito grave isso porque é óbvio que a gente ama o que a gente faz, mas a gente não vive de amor... A gente vive de pagar as contas, de fazer as coisas. (Emília)

Por vezes, as narradoras falam de mudanças na escola que podem até parecer pequenas, mas que podem ampliar as possibilidades de reflexão e atuação nas escolas. O processo formativo, inclusive, aparece como crucial para que consigam se atualizar nos processos de ensino-aprendizagem e ter domínio sobre práticas a ponto de se sentirem

¹³ Hora de trabalho pedagógico coletivo

confiantes para implementá-las no seu dia a dia. Contudo, a falta de autonomia, as pressões exercidas por gestores e superiores técnicos que, por vezes, desconhecem a realidade da sala de aula acabam interferindo no trabalho do professor e acarretando experiências de sofrimento e/ou violência na trajetória dos sujeitos. (PATTO, 2000; PAPARELLI, 2010; FREITAS, FACAS, 2013)

(...) eu achava que eu sempre ia gostar de trabalhar com 3º ano... Não sei porque eu tinha isso na cabeça. (...) O 3º ano é um final de ciclo então os alunos que não são alfabetizados, chegam no 3º ano. No 1º ano você não pode reter, no 2º ano você não pode reter, quando chega no 3º ano você tem que reter e você não pode. Porque te pressionam a não reter, entendeu? A verdade é essa.

Então o professor do 3º ano é pressionado. Você tem que alfabetizar esse pessoal que não chegou alfabetizado, você tem que dar conta do conteúdo do 3º ano e administrar tudo que está dentro da sala. Então eu falei “isso não é pra mim, eu não quero mais”, tem que apagar incêndio e chegar no final do ano e você falar que esse aluno não tem a mínima condição de ir pra frente e passarem ele. Muitas vezes por pressão de fora, que a gente sabe que tem... e isso me desgastava muito. (Marina)

(...) uma das cidades estava *começando* a mudar a metodologia de ensino. Tava começando a mudar isso, mas ainda era extremamente tradicional. Aí eu caí na outra cidade, só que lá era uma coisa extremista, era uma coisa completamente surreal, de um construtivismo - que eles chamavam de construtivismo - que tinha sido jogado nos professores e que eles com prática ou sem prática, com experiência ou sem experiência, com formação ou sem formação, eles eram *obrigados* a seguir aquela linha que aquela secretaria que tinha acabado de ter sido eleita achou que tinha que ser daquele jeito. Professores que estavam à beira da aposentadoria e tinham trabalhado uma vida inteira no tradicional, de um ano pro outro tiveram que passar a ser construtivistas.

Os que tinham se formado no construtivismo, eram construtivistas, os que eram “deixa a vida me levar” eram construtivistas, todo mundo era obrigado a dizer que era construtivista. Então, se você não soubesse trabalhar daquele jeito, você tinha que fingir que sabia, porque eles entravam na sala de aula e rasgavam todo o material que você tivesse... Eles rasgavam, arrancavam da parede e rasgavam qualquer coisa que você tivesse que não fosse aquela linha que eles cismaram que você tinha que adotar de um ano pro outro.

Dava uma formação, mas era aquela formação... uma palestra por bimestre, um encontro da semana da educação lá em julho que tinha dois ou três dias de formação sobre isso e meia dúzia de pessoas que trabalhavam assim... É que as escolas lá nessa época, não tinham nem um coordenador por escola. Era um coordenador pra cada seis ou oito escolas que tinha na rede. E eram bairros extremamente afastados um do outro, então o coordenador muitas vezes ia na escola a cada *dez* dias. Então ele não estava ali pra ser presente com o professor, pra tirar dúvida... ele tava pra fiscalizar. Na verdade, a função era essa. Ele não tava ali pra formar, ele tava ali pra fiscalizar. Foi extremamente louco eu trabalhar com uma coisa que, lógico que eu já tinha

lido, mas que eu não tinha experiência absolutamente nenhuma. Nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma.

Só que chegou uma hora que eu tinha meia dúzia de crianças na sala que não iam. Não iam de jeito nenhum, e por qualquer coisa que eu fizesse dentro do construtivismo a criança não ia... e a mãe se desesperava porque chegava pra mim e pedia ajuda e eu tentava ajudar, mas a mãe não sabia ajudar com construtivismo. Elas não aprenderam com construtivismo, elas aprenderam com silabação... Então em casa, por mais que eu dissesse que ele precisava de um reforço, ela entrava em pânico porque ela não sabia fazer aquilo... Eu tive que correr atrás, era a *minha* obrigação e, como professora, eu tinha que dar meu jeito, eu tive que aprender a fazer, mas a mãe não tem essa obrigação. Aí eu fiz escondido, eu peguei caderno normal, o material que eu tinha da outra prefeitura, que ainda tava mesclando os métodos, tava fazendo essa transição de uma maneira que ia formando o professor e o professor ia tendo segurança pra trabalhar de outro jeito... Montava no caderno, chamava a mãe na hora da saída, e explicava, falava “mãe, aqui na escola a gente tem que trabalhar com o método da escola, mas em casa você pode ajudar do jeito que você sabe ajudar” até pra não ficar difícil pra criança. Então eu falava pro aluno “aqui é assim, mas em casa a mamãe vai fazer de outro jeito” e mostrava o caderno e elas faziam do jeito que elas aprenderam, como eu também fui alfabetizada...

Eu sei que juntando uma coisa que eu sabia fazer por muitos anos de experiência, por prática, e com a ajuda dessas mães e mais toda a maluquice que eu inventei de fazer pra que eu pudesse me apropriar do que era o construtivismo, quando eu cheguei no final do ano, que foi quando eu fui obrigada a sair de lá... Faltava menos de dois meses pra acabar o ano letivo eu fui obrigada a me exonerar, porque eu não consegui conciliar os dois concursos. Mas, quando eu saí de lá, eram 37 crianças; e eu tinha duas que não estavam completamente silábicas, que não estavam na fase que eu gostaria que estivessem... mas eram crianças que já estavam passando por avaliação, tinham outras coisas também. (Ângela)

A contundente fala de Ângela mostra como, muitas vezes, as políticas educacionais são formuladas de cima para baixo, sem a participação das professoras, como apontado por alguns autores (PATTO, 2000; PAPARELLI, 2010). Mais que isso, sem oferecer condições para que os professores possam se apropriar dessas mesmas políticas - o que inegavelmente, contribui para o rebaixamento da qualidade da educação. Entretanto, a narrativa também aponta que as professoras não são passivas nesse processo, inventando maneiras próprias e criativas de exercer a atividade docente muito distintas daquelas preconizadas pelas secretarias de educação. Utilizam uma astúcia prática (CERTEAU, 2009, *apud* KALMUS, no prelo) e transformam as formas de ensinar “obrigatórias”, que prescindem de suas experiências, em forma próprias, autorais. Ou, em outras palavras, conseguem reduzir a discrepância entre o trabalho prescrito e trabalho real, como aponta a psicodinâmica do

trabalho (DEJOURS, 2004), já que há uma distância importante entre estes no cotidiano do trabalho. Para reduzir essa diferença, essa perspectiva da psicodinâmica considera que é necessário que o trabalhador invente e acrescente a si mesmo nas situações para lidar com o que não funciona no trabalho, ou seja, que se aproprie deste por meio do contato com o próprio cotidiano do trabalho.

Ainda sobre essa experiência em específico, Ângela tem uma consideração que nos faz pensar sobre como o vínculo entre o professor e aluno é importante, e que, ao explorar outras possibilidades, inclusive fora das diretrizes da escola, o que poderia trazer problemas para a professora, fez com que pais se aproximassem e ajudassem no processo de alfabetização dos filhos, de acordo com as suas possibilidades. Paparelli (2010) conta sobre a experiência de uma coordenadora que tinha que resolver conflitos no cotidiano escolar e mesmo conseguindo êxito nessa tarefa acabava levando “bronca” de seus superiores, causando mais uma experiência de violência simbólica (BOURDIEU, *apud* SAVIANI; 1983) dentro da escola e evidenciando a falta de autonomia na sua atuação profissional. Ângela correu o risco de experienciar algo semelhante quando na verdade acredita que só está fazendo o que lhe cabe como educadora:

(...) não fiz o que a prefeitura na época gostaria que eu fizesse, o que eu fiz foi uma “contravenção”, mas não me arrependo porque eu acho que o professor tem que tentar de tudo. De tudo. Não é o meu jeito que interessa, não é o que eu acredito que interessa. O que eu acredito pode ser a maneira mais fácil que eu tenha pra transmitir e se ela funcionar, amém. Mas se pra alguma criança ela não funcionar, não é a criança que tem que se adequar ao meu jeito, sou eu que tenho que arrumar outro jeito de ensinar a criança.
(Ângela)

Na tentativa de mudar essa realidade, Emília e Ângela trabalharam em um projeto que tinha a intenção de valorizar o profissional dentro da unidade em que trabalharam juntas por dois anos. Segundo Emília, logo no primeiro dia conversou com Ângela, que era diretora da unidade na época, e esta compartilhou sua dificuldade com as funcionárias e como seria importante tentar mudar essa questão. Surge então um aspecto que nos parece essencial em relação a nossa pergunta de pesquisa: parece que uma das formas que dão sentido ao trabalho das professoras e que lhes permite construir uma prática compromissada, apesar de todas as dificuldades, é a possibilidade de construir uma forma de atuação coletiva, que rompa o isolamento da sala de aula:

Eu não sabia de absolutamente nada do que eu ia enfrentar. Eu só aceitei o convite como uma forma de me desafiar e conhecer coisas novas porque acho que quando a gente se desafia acaba crescendo, acaba aprendendo muito e isso é o que eu mais tenho que levar pra minha vida: o quanto eu aprendi naquele lugar, e o quanto eu cresci como professora, como profissional, como humana. Eu cresci muito. Quando eu cheguei, a diretora disse assim quando eu perguntei sobre o que eu era responsável: “você é responsável por tudo na creche”.

A parceria com ela foi fantástica, porque não existia a minha parte e a parte dela. Nós éramos um conjunto, nós éramos realmente uma equipe, e isso pra mim foi algo de um valor imenso, trabalhar em equipe. Porque até então, eu nunca tinha trabalhado. Professor, cada um trabalha na sua sala, né... A verdade é essa. (Emília)

Emília conta que o primeiro ano foi adaptação dela na função e que contou muito com o apoio de Ângela, que já havia sido orientadora, e trazia dicas que Emília adaptava ao seu modo para colocar em prática. Desta forma realizavam várias pequenas ações com todo o grupo de funcionários da unidade numa tentativa de melhorar o ambiente de trabalho de todos que estavam ali. E a partir disso, no segundo ano de atuação conjunta foi que ambas desenvolveram o projeto que abordam com tanto carinho:

[o projeto] chama “Educadores em foco”, porque como falei a minha maior dificuldade profissional [atual] é lidar com os adultos. Não é com as crianças, nem a parte pedagógica ou o desenvolvimento delas, mas com o dia a dia com os adultos. E aí a gente percebeu que todos os projetos que nós fizemos durante todo o tempo que eu tô na prefeitura, e já vai fazer vinte anos, sempre foi “nosso maior objetivo é a criança”, “estamos aqui por conta da criança”, “tudo que nós fazemos e em função do aluno”. E não vai deixar de ser nunca, lógico que tá todo mundo lá pelas crianças. Mas se quem cuida das crianças não tá bem, se quem tá ali para fazer o melhor pelas crianças não estiver bem fisicamente, emocionalmente, tá insatisfeito, se o relacionamento entre os funcionários não flui, a criançada é a maior prejudicada. (...)

A ideia do projeto não foi minha, foi da orientadora, a Emília. Quando eu voltei das minhas férias, foi a primeira coisa que ela veio falar comigo quando eu coloquei o pé na unidade, que ela tinha pensado o mês inteiro uma coisa diferente que a gente pudesse fazer, e que ela gostaria de fazer algo pelas funcionárias. Eu me empolguei ao máximo, eu me apaixonei pela ideia porque era tudo que eu queria. (Ângela)

Na medida do que fosse possível da gente fazer, a gente ia fazendo. A gente começou a colocar tudo no papel e o projeto foi saindo de uma maneira que a gente buscou parcerias com vários profissionais da educação pra poder agregar durante os HTPCs, que trouxessem forma delas pensarem individualmente mas também de pensarem unidas como uma equipe o que elas poderiam fazer pra melhorar. Teve uma dinâmica que era sobre ouvir,

porque a gente não sabe ouvir. Às vezes a pessoa começa a falar e a gente já tá respondendo mentalmente o que a pessoa tá falando. Isso quando não começa a falar por cima... Então eu aprendi, eu fiz pra elas mas eu aprendi muito, eu fui a que mais absorvi tudo isso. Foi pra mim também... Aprendi muito junto com elas. (Emília)

A gente começou a pensar o que fazer. E a primeira coisa foi começar a ouvir as pessoas, a se perguntar onde tava o problema, o que elas gostariam que mudasse, e surgiram várias ideias principalmente em relação à estrutura física da creche. (...) Além de outras coisas, como por exemplo numa reunião perguntar a opinião e sugestões e começar a próxima reunião dando uma resposta para tudo aquilo que foi colocado. O que já tinha sido feito, o que não deu para atender, explicar em que situação está ou como foi encaminhado, ou até explicar porque não pode ser feito. Nunca deixá-las sem respostas.

Todas as nossas ações com os pais, a primeira coisa que a gente faz é valorizar o trabalho delas, mostrar tudo aquilo que elas fizeram de bom. Então assim, o ambiente é outro, o clima dentro da unidade é outro. (Ângela)

Sobre a estrutura física da unidade, elas contam como o espaço físico às vezes também tem uma importância fundamental no dia a dia do trabalho:

Mas o auge desse projeto, o grande ápice, foi a sala dos professores. Pensar num lugar num ambiente que já estava todo usado era um desafio, mas a diretora que conhecia há anos a creche pegou um banheiro que era um espaço grande que estava sendo usado como depósito. Mas ia tirar e colocar onde??

A sala de artes não estava sendo muito usada porque era uma sala que cabia umas quatro crianças e não dava pra levar só essa quantidade de alunos então só uma professora usava essa salinha... A gente fez uma limpeza geral, tirou todas as bagunças que estavam só ocupando espaço e não servia pra nada e guardamos tudo nessa nova sala. (...) Foi uma quebradeira, uma sujeira na época, foi uma coisa de louco mas que valeu muito a pena. A gente não pode gastar horrores, mas parece que tudo coopera pro bem quando a gente tem boas intenções. Quando a gente resolveu fazer isso, a gente não sabia como que ia comprar a mesa e os armários pra colocar nesse espaço, e a prefeitura deu. Num dia lindo e maravilhoso apareceu uma mesa lá. Entregaram sem nenhum aviso!

A gente passou a fazer os HTPCs ali dentro, então a gente tinha um espaço pra fazer porque antes era no refeitório e era um remelexo pra fazer os encontros, as dinâmicas, as palestras quando tinha... E era um horário em que tinha que ser depois que as crianças terminassem de comer e que não tinha ninguém almoçando lá porque era o espaço que a gente tinha pra tudo, e era uma loucura conseguir conciliar os horários, e passamos a ter um espaço só nosso.

Fizemos questão de identificar “Sala das educadoras”. (Emília)

O que a gente mais queria era que elas se sentissem acolhidas e fazendo parte daquilo, porque muitas de nós passamos mais tempo dentro do nosso

trabalho do que na nossa casa com a nossa família, então querendo ou não a gente se torna uma família.

Tinha uma árvore de madeira logo na entrada, e era pra enfeitar de alguma maneira e aí eu peguei foto de cada uma delas no facebook e outras redes sociais, revelei e fiz uma plaquinha identificando cada pessoa, se era educadora, cozinheira, assistente de limpeza... todos, absolutamente todos os funcionários; e se entrava alguém novo fazia parte daquilo também. (...) Lembro que ficamos de escolher uma frase [para colocar nesta árvore] e foi uma sugestão delas inclusive, e aí ficou “Toda família é igual mas a nossa é mais legal”, essa foi a frase que ganhou. (Emília)

Tal experiência demonstra a importância de políticas que valorizem os trabalhadores; evidenciando também a possibilidade que um grupo de profissionais disposto a entender (e se possível, atender) as demandas coletivas possui para lidar com questões do seu cotidiano. A experiência também coloca como a equipe gestora pode ser peça chave para guiar os trabalhos dentro da escola, pois essa pode incidir sobre as relações intra escolares, o que influencia no aproveitamento dos estudantes (OLIVEIRA; CARVALHO; CARRASQUEIRA, 2020). Além do reconhecimento das colegas de trabalho, o resultado da ação foi reconhecido pela equipe superior à diretora e orientadora:

Eu senti um retorno muito grande, eu até me emociono de falar, mas o projeto foi tão bom que foi escolhido pra ser apresentado pra rede toda da cidade. Ele foi o projeto mais apresentado e eu tava passando mal pra falar pra aquele monte de gente sobre isso. E foi muito gratificante, apesar do nervosismo (...) Nós nos apresentamos pro fundamental I num dia e no outro pra educação infantil.

Foi uma forma também das minhas superiores valorizarem o que eu e a diretora havíamos feito, então eu fiquei muito contente disso tudo ter dado tão certo e eu acho que o que eu mais aprendi é que a gente precisa ouvir. E pro profissional se sentir valorizado ele precisa ser ouvido.

No dia da apresentação pra educação infantil, na hora que falamos pra sala dos educadores, nós fomos aplaudidas. Porque às vezes isso não é uma coisa que se pensa, e a gente sabe que nem sempre as escolas vão ter o espaço físico disponível, mas às vezes alguma tem e não tinha nem pensado nisso, então acho que pode ser importante falar sobre isso.

Eu tentei fazer nesse projeto várias coisas que eu tinha visto em outras escolas e que pra mim eu tinha me sentido valorizada. (...) E nesses 14 anos eu passei por muitas escolas porque eu sou substituta então a cada ano eu to numa escola diferente, então cada diretora é de uma maneira, cada orientadora é de uma maneira, cada escola é uma diferente... E eu nunca parei pra olhar todas essas ações dos diretores e orientadores como uma ação benéfica na época em que aconteceu, mas quando eu montei o projeto eu lembrei de todas essas valorizações e pra mim ficou muito claro a forma como eu me senti naqueles momentos, e trazer isso pra elas foi muito legal. (Emília)

A experiência trazida pela dupla demonstra a importância de ouvir as trabalhadoras que estão lidando diariamente com as dificuldades de trabalho, além de enfatizar a importância do trabalho colaborativo, onde se trocam informações, experiências, etc. (OLIVEIRA; CARVALHO; CARRASQUEIRA, 2020) É possível perceber a forma que o coletivo passa a se apropriar mais do ambiente de trabalho após a iniciativa de Emília e Ângela, o que pensando sob a ótica da psicodinâmica do trabalho proposta por Dejours (2004) pressupõe que cada trabalhador se envolveu, de algum modo, individualmente no debate coletivo para chegar num compromisso de cooperação que atendesse às suas demandas. Afinal, segundo o autor (2004, p. 32), “trabalhar não é unicamente produzir: é, também, e sempre, viver junto”.

O destaque trazido por Emília, de que muitas vezes se passa mais tempo dentro do trabalho do que em suas próprias casas, nos ajuda a ter dimensão de tamanha diferença que uma melhor relação com o trabalho pode proporcionar à pessoas que vivem duplas ou mesmo triplas jornadas de trabalho. Apropriar-se do espaço, e ter suporte nas ações realizadas dentro da escola foram realidades negadas em alguns momentos da trajetória de nossas narradoras. Elas, que sabem o que é enfrentar vivências violentas e/ou de sofrimento, com este projeto conseguem romper uma lógica dada, além de viver e proporcionar a outras colegas de profissão uma forma diferente de relacionar-se com a escola e na escola. Também é curioso notar a forma como abordam e se empolgam ao relatar essa experiência, pois conseguem perceber o impacto que ela causou tanto em suas próprias trajetórias quanto na de suas colegas, e sabem a importância e a potência do trabalho realizado.

Cabe aqui ressaltar que o trabalho em educação se diferencia de muitos outros pelo fato de que este traz em si a potência de compreensão da realidade para a realização de ações práticas capazes de transformar o cotidiano. A perspectiva de desenvolvimento de pensamento crítico e meios para superar as formas de opressão possibilita aos professores enxergar seu trabalho refletido no outro e as transformações que isto acarreta nestes sujeitos e na sociedade. É por esse fator que Paparelli (2010) destaca que mesmo que o professor queira se submeter à lógica exterior ele não consegue fazê-lo completamente, e que Paulo Freire (2020) nos aponta a importância de um trabalho libertador para educadores e educandos.

5.5 Outras experiências

Ao escutar as narrativas, é possível compreender que existem vivências comuns ao fazer do professor, ainda que existam diferenças nestas, já que como uma das narradoras também trouxe: cada escola é única. Em alguns momentos as narradoras falam da escola de uma forma que é possível pensá-la tal qual o cortiço retratado na obra de Aluísio Azevedo¹⁴, um personagem próprio, com um funcionamento tão peculiar que beira ao orgânico, e rodeado de figuras únicas que nos despertam os mais diversos sentimentos e reflexões.

Certa vez, uma professora que não participou desse trabalho comentou que numa escola “cada segundo é um *flash*”, parafraseando um dito popular. A fala desta corrobora com percepções trazidas pelas narradoras que participaram desta pesquisa e ajudam a fazer a relação com o personagem Escola, com todas as suas complexidades existentes dentro de si.

Se tomarmos a ideia de Bondía (2002, p. 25) de que “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” podemos entender que estar dentro de uma escola é algo único, ainda que também seja experiência compartilhada por muitos, na medida em que a escola é uma instituição social de existência generalizada em nossa sociedade. Ou seja, a experiência escolar contém elementos singulares e coletivos ao mesmo tempo. Extrapolando a ideia, podemos pensar que estar dentro de cada escola, em contato com cada uma das pessoas que compartilham esse espaço, significa que cada um desses sujeitos teve uma experiência ao mesmo tempo coletiva e particular. Ao se apropriar desse espaço e das situações que ali acontecem, cada sujeito pode trazer uma percepção muito singular sobre o todo, como pode nos ajudar a entender o seguinte trecho:

(...) o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém

¹⁴ O Cortiço foi uma obra de Aluísio Azevedo publicada pela primeira vez no ano de 1890. A obra atualmente se encontra em domínio público, e existem edições gratuitas disponíveis em formato de ebook.

pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Se temos vivências comuns ao dia a dia do professor, temos também vivências extremamente particulares dentro desse cotidiano escolar. Ainda que aquelas sejam pontos importantes desta análise, essas nos permitem apreender de uma maneira única as possibilidades de demonstrar que a relação é construída a partir do entre, ou seja, *entre* alunos e professores, *entre* professores e outros trabalhadores da escola, ou mesmo *entre* o que acontece na escola e o que está além de seus muros.

A partir do material das narradoras e com muito debate acerca do que estas traziam em suas narrativas, percebemos que a possibilidade de coletivizar um trabalho, que a princípio parece extremamente isolado, apareceu como uma importante estratégia para o enfrentamento às dificuldades do cotidiano. Conseguir aliados (sejam eles colegas de trabalho, alunos, familiares, ou qualquer outra pessoa) ajuda a romper a lógica do isolamento num dos locais que talvez seja um dos principais pontos de socialização de crianças e adolescentes.

5.5.1 Ângela e as aulas de educação sexual

Quando deu aulas para o EJA, Ângela tinha como parte do planejamento trabalhar uma campanha sobre prevenção de ISTs¹⁵, e ao decorrer das aulas percebeu que os alunos tratavam os assuntos relacionados ao sexo e à sexualidade com muitas piadas e brincadeiras. Conforme começou a abordar o assunto, diz se espantar com o tamanho do desconhecimento que aqueles alunos tinham sobre o assunto, sendo que a maioria deles, inclusive, eram pais e avós. Antes de começar a tratar sobre o tema da campanha em si, Ângela passou a levar diferentes elementos para compor suas aulas sobre o tema: imagens, objetos do laboratório de ciências, preservativos masculinos e femininos, e cartelas de anticoncepcionais. Fazia parte das aulas explicar sobre formas de funcionamento e uso correto de uso desses métodos contraceptivos.

A partir disso, os alunos passaram a fazer diversas questões e, mais uma vez, Ângela rompeu com a máxima do “professor isolado em sua sala de aula” e foi pedir ajuda da UBS da região, que ficava ao lado da escola. Ângela atravessou os muros da escola e trouxe uma

¹⁵ Infecções sexualmente transmissíveis

enfermeira para conversar com os alunos:

As aulas desse assunto eram uma vez por semana, e na primeira e segunda semana, a aula foi só piada, até porque junto com esses mais idosos, eu tinha alunos de 18, 19 anos. Então tudo virava piada. Mas quando percebiam que eu continuava conversando sério, tratando o assunto comum, eles se acostumaram e começaram a conversar mesmo. Trouxeram dúvidas de gravidez, sintomas, dor para urinar, que tipo de médico precisavam procurar, e coisas desse tipo, que tinham vergonha de conversar. Tinham mulheres de quase trinta anos que nunca tinham ido ao ginecologista fazer um preventivo, e aí esses assuntos eram tratados fora da aula, mas aquele espaço as deixou seguras para me procurar e conversar sobre. Por causa dessas dúvidas, veio a enfermeira, o pessoal da UBS passou a conversar, agendar consultas, começaram a fazer tratamento. Passaram a entender que era um assunto normal, que fazia parte da vida deles.

Ângela também conta que no final do ano, a esposa de um de seus alunos foi até a escola lhe agradecer, pois desde que o marido começou a ter as aulas sobre educação sexual ele começou a entender a importância dos acompanhamentos médicos que ela fazia - e que até então era motivo de reclamação por parte dele - e passou a incentivá-la a continuar se cuidando, e também incentivar que seus filhos, já adultos, também se cuidassem. Além disso, conta que ele passou a ser mais cuidadoso como marido e que em casa falava que a professora que tinha ensinado a importância de tais cuidados. Ângela termina de contar essa experiência com a seguinte frase: *“Então assim, na vida deles fez diferença.”*

A importância da escola em tratar de assuntos que são tabus na sociedade dá aos alunos informação e autonomia inclusive nos seus cuidados e a possibilidade de trabalhar estes mesmos assuntos em outros espaços, como este caso do aluno que passa a discutir temas de saúde abordados na escola com sua família.

5.5.2 Emília e as amigas

Emília conta que no seu primeiro ano teve uma experiência que nunca se repetiu. A diretora da escola em que trabalhava na época deixava as professoras livres para decidir como preferiam se organizar, e ela juntamente com as outras duas professoras da 4º série optaram por trabalhar por área: uma professora era responsável por dar o conteúdo de Português, a outra o conteúdo de História, Geografia e Ciências, e Emília ficou responsável pelo conteúdo

de Matemática e Artes. Eram muito parceiras no trabalho e por causa dessa forma diferente que adotaram, a reunião de pais foi feita com as três turmas reunidas. Daquela vez, Emília passou por uma situação bem desconfortável:

A primeira reunião de pais que teve levantou uma mãe, que era diretora de uma outra escola, e a mulher só não me chamou de santa! [em tom de ironia] E a reunião, a gente fez com todo mundo, né? Eu, minhas duas colegas, e as mães todas reunidas numa sala de vídeo, que era uma sala maior e dava todo mundo junto... E eu nunca passei tanta vergonha e nem chorei tanto na minha vida, porque ela falou: “onde já se viu passar tanta lição de casa?! É um absurdo!” e eu fiquei tão assim, que eu chorava de soluçar.

Apesar da situação embaraçosa, devido à pouca experiência em sala de aula que fez Emília cobrar atividades dos alunos de uma forma que talvez não fosse o ideal, ela conta que foi justamente nesse momento que percebeu a importância das suas colegas de trabalho e da diretora, que ajudaram a contornar a situação e a auxiliaram numa melhor maneira a conduzir seu trabalho a partir de então. Emília ainda pontua: “(...) *eu vi que eu tive apoio, mesmo tendo logo um baque*”.

Desta escola, Emília cultivava amizades que leva até hoje; algumas delas fazem parte, inclusive, do grupo que se reúne todo início e meio de ano para manter o contato, mesmo com toda a correria do cotidiano.

Os amigos professores pra mim, toda amizade que eu tive até hoje vieram da minha profissão de professora. Minhas melhores amigas são professoras. Então no decorrer desses 15 anos eu formei o meu vínculo de amizade. Essa é uma parte muito boa, de você trabalhar junto com quem você gosta e isso não tem preço...

A possibilidade de compartilhar os momentos e ser suporte uma da outra na vida pessoal e profissional permite criar uma rede de apoio neste ciclo de amizades que parece ser muito significativo para Emília e suas amigas. Poder reencontrar-se sempre e manter esse tipo de laço parece ser fundamental para nossa narradora, que recomeçou sua vida numa cidade longe de sua família e amigos e precisou recriar vínculos e redes de apoio.

5.5.3 Marina e sua família de educadores

Marina tem alguns familiares próximos que também são professores. Sua tia se formou na área mas não atuou por muito tempo e a mãe se formou após a filha. Além disso, sua sogra também atua na profissão há mais de trinta anos, e é uma grande incentivadora que as pessoas invistam na carreira de professor, e mais recentemente seus cunhados cursaram Pedagogia, sendo que um deles já atua na área e o outro não.

Algumas famílias apresentam essa semelhança na atuação profissional de vários de seus componentes, e é curioso pensar como tantas pessoas que fazem parte da família de Marina optaram de alguma forma seguir a mesma profissão e como talvez algumas dessas figuras influenciaram a decisão das outras nessa escolha. Entender quais fatores mais contribuíram para essa decisão é algo que este trabalho não se propõe a explicar, mas uma das coisas que a sogra de Marina sempre reitera é a possibilidade de estabilidade na carreira, o que pode ser um fator a ser considerado já que alguns buscaram colocações em cargos públicos, por exemplo. Sobre as influências que um familiar pode realizar sobre o outro, ela conta como foi incentivar um deles a seguir a profissão:

Eu falei pra uma pessoa que estava começando: “você tem certeza que é isso? É o que você quer?”. E ele respondeu que era o que ele queria, é o que ele gosta... e eu falei “Vai fundo!”.

E ele tá no começo, então ele tá batendo cabeça, e às vezes ele bate cabeça, porque ele quer que seja tudo do *jeito dele*. (...) E eu falei pra ele “você tem que ser flexível, são crianças”.

Marina também conta um pouco como é a troca de experiências entre eles, desde as ideias a respeito da profissão até as formas de lidar com dificuldades que possam aparecer na prática profissional:

Esses dias, essa pessoa que eu incentivei a seguir na profissão queria montar uma aula e não tinha ideia de como demonstrar os sólidos geométricos, porque ele tá fazendo vídeos e tal. E eu falei: “Usa jujuba. Eu sempre monto com jujuba na sala e eles adoram, porque eles comem as jujubas depois”. Aí ele montou a aula e veio contar que ficou muito legal... Mas isso é coisa que vai adquirir com o tempo.

Ela [minha sogra] pegou um 3º ano, e ela nunca tinha pego na vida dela. No começo ela apanhou mas deu tudo certo. E a gente trocava muita informação... Esse ano ela pegou dois 3º anos. Se habituou e gostou; ela falou; “Eu me senti feliz em alfabetizar, coisa que eu nunca tinha feito em 30 anos de prefeitura”. Porque ela sempre pegava os maiores. Então o professor também está num constante aprendizado, a gente sempre tem que tá

aprendendo alguma coisa, sempre tem que estar estudando pra atender uma necessidade, atender um aluno, a gente nunca para, professor nunca para.

E ainda salienta: *“É legal porque é uma troca de experiências e é uma troca de visão.”*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as possibilidades de uma pesquisa qualitativa, sabe-se que apesar da pequena quantidade de participantes neste trabalho, é grande o tamanho do material e a importância do conteúdo trazido pelas narradoras quando falam de suas vivências. Ao relatarem o que passaram em suas trajetórias, nos trazem as experiências do cotidiano de sua profissão e também experiências que demonstram resistência frente à uma lógica de precarização do trabalho, da educação e ao projeto de desmonte de políticas públicas que garantem os direitos da população.

Ao contarem suas experiências relatam as contradições presentes dentro do ambiente escolar e na sociedade e exteriorizam as ambiguidades que muitas vezes estão presentes em nossas ações e discursos - ainda que nem os percebamos.

Deparar-se com discursos como o que o professor não consegue entender alunos, familiares, ou qualquer outra figura que componha o cenário escolar e escutarmos essas narrativas é perceber que há um desalinho entre estas ideias. Fica então o questionamento: professores não conseguem entender ou não conseguem absorver ainda mais demandas com as quais não possuem meios para atuar? Marina em diversos momentos destaca o quão desgastante é não conseguir se desligar do ambiente escolar, contando que é inevitável levar os problemas do trabalho para casa; Emília destaca que a rotina dentro da escola não permite uma melhor aproximação com os alunos e que é num contexto de pandemia e isolamento social que consegue se aproximar destes de uma forma com a qual nunca tinha conseguido antes; Ângela destaca a importância do trabalho junto às famílias ao mesmo tempo que reconhece que a aproximação com estes não é parte do cotidiano escolar. Essas queixas e denúncias não parecem pertencentes a alguém que desconhece, ou mesmo que é indiferente ao que acontece dentro da escola.

A partir das experiências de aproximação com os pais, alunos, colegas de trabalho, e até mesmo com outras instituições, entende-se que a possibilidade de coletivização das ações do e no trabalho se constitui como importante estratégia na realização do mesmo, já que rompe com as lógicas de isolamento que acabam por dificultar ainda mais as condições do trabalho. Porém, no atual contexto sócio-histórico-cultural, o rompimento de tais lógicas por vezes se tornam cada vez mais difíceis.

Não pretendemos aqui culpabilizar professores, nem mesmo isentá-los de alguma possível responsabilidade que tenham como categoria profissional na possibilidade de realizar um trabalho transformador. Contudo, encontrar o equilíbrio entre o que são questões individuais e o que são questões coletivas é muitas vezes tarefa delicada para quem lida com diversas sobrecargas.

Manter o equilíbrio entre individual e coletivo também foi um desafio na construção deste trabalho, pois não buscamos aqui encontrar um culpado ou uma vítima dentro das situações vivenciadas no cotidiano escolar ou, como outro lado da mesma moeda, heroínas ou mulheres que têm na docência uma missão; ao contrário, nossa pretensão foi mostrar as complexidades que permeiam esse ambiente. Além disso, é de nosso maior interesse entender como em meio à tamanha complexidade e, dentro de um contexto político social de desmonte das políticas públicas, é possível resistir.

Poder escutar experiências em que sujeitos passam a “se sentir gente”, como narrado por Ângela, em que trabalhadoras conseguem se unir e transformar seu contexto de trabalho, como recorda Emília, e que a relação professor-aluno é potente para mudar inclusive a percepção dos alunos sobre seu processo de escolarização, como conta Marina, nos faz perceber que a escola pode ser um local de resistência. Além disso, as narrativas evidenciaram que compartilhar tais experiências é importante para que se mantenha a perspectiva de continuar resistindo, mesmo diante de tamanhas dificuldades do cotidiano escolar. Afinal, como afirma Chauí (1994), o modo com que nos lembramos de acontecimentos, eventos, experiências, sentimentos, reflete perspectivas individuais e sociais, além de nos permitir refletir sobre o que se passou - no sentido da re-flexão crítica, de nos dobrarmos sobre nós mesmos e nos vermos no mundo e em nosso lugar no mundo, nossas ações como sujeitos.

Sendo assim, é possível apreender que poder trocar experiências, questionar as contradições e incoerências que foram/são naturalizadas na sociedade e encontrar aliados dentro e fora das escolas são algumas das estratégias que auxiliam professores a lidar com suas dificuldades cotidianas. Entretanto, não é possível, com base neste estudo, apontar quais fatores podem ser mais potentes como estratégia de enfrentamento justamente por se entender aqui a unicidade e a complexidade de cada ambiente e grupo escolar.

Para estudos futuros, se mostra relevante investigar quais outras estratégias professores se utilizam no seu cotidiano que por ventura não tenham aparecido nessas

narrativas usadas como parâmetro do presente trabalho e quais contextos de trabalho propiciam justamente às estratégias de resistência diante de tamanhas dificuldades, já que estas parecem ter relação com um ambiente menos adoecedor aos docentes.

7. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 35, supl. 1, e00087318, 2019.
- ASBAHR, F.S.F. e LOPES, J. “A culpa é sua”. **Psicologia USP**, vol. 17, n. 1, 2006, p. 53-73.
- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.
- BENTO, Berenice; BORGES, Rosane da Silva.; SILVA, Brenda Barbosa da. “**Pandemia e desafios para a humanidade: vidas importam**” Congresso Acadêmico UNIFESP - Virtual. 14 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jo1xZr2VtVE>>. Acesso: 11 jan. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Apr. 2002 .
- BORDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P (coord.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p 693-732.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação** [portal.mec.gov.br]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>>. Acesso 08 jan. 2021.
- BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.
- CASSETTO, S. J. A narrativa na clínica comum. In: Capozzolo, A. A.; Casetto, S. J.; Henz, A. O. (Orgs.) **Clínica comum: itinerários de uma formação em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013, p. 277-281.
- CHAUI, M. S. Apresentação - Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. XVII - XXXII.
- DAMASCENO, Nauristela Ferreira Paniago et al . A narrativa como alternativa na pesquisa em saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 22, n. 64, p. 133-140, Mar. 2018 .
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DWORAK, A. P.; CAMARGO, B. C. Mal estar docente: um olhar dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL [fewb.org.br]. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/pw.html>> . Acesso: 08 jan. 2021.

FIOCRUZ. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Crianças na Pandemia COVID-19**. Fundação Oswaldo Cruz, 2020.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2020. p. 79-106.

FREITAS, Lêda G.; FACAS, Emílio P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 13, núm. 1, 2013, pp. 7-26 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998 .

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2020.

KALMUS, J.; SOUZA, M.P.R. Formação continuada no México: desqualificação docente, privatização e formas de resistência. In: SOUZA, M.P.R.; FARIÑAS LEÓN, G.; SCHLINDWEIN, L. **Políticas públicas e prática docente em países da América Latina** (no prelo).

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de; CARRASQUEIRA, Karina. Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba , v. 36, e70499, 2020 .

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In: SANT’ANA, Raquel S.; SILVA, José F. S. da; BERTANI, Iris; NAVARRO, Vera; LOURENÇO, Edvânia (org.) **Avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 317 - 342.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, S. Paulo, 3(1/2), p. 107 - 121, 1992.

PATTO, M. H. S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo (sobre a democratização do ensino). In: PATTO, M. H. S. **Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores: Edusp, 2000. p. 187-222.

SANTOS, Boaventura de S. **“Pra que serve a educação? A educação popular e/na Universidade”** Universidade de Coimbra, Coimbra. 13 maio. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A4K6DJ-p9Q4>>. Acesso: 22 abr. 2020.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SENTINELI, T. A.; INSFRAN, F. Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al (Coord.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. p 118 - 136.

VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 37, e37310, 2021 .

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Psicol. Esc. Educ.** , Campinas , v. 14, n. 1, p. 121-129, Jun. 2010 .

8. ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de apoio

A questão disparadora para a narrativa “Conta sobre sua trajetória como professora e quais são os momentos mais marcantes dessa trajetória” será feita de uma forma ampla, dando espaço para que cada narradora escolha como contar sua trajetória profissional.

Este é um roteiro de apoio para os encontros com as docentes e a partir da narrativa delas outros questionamentos poderão existir. Segundo esse relato inicial, há algumas questões auxiliadoras para a construção de tal narrativa, de forma que abarque alguns dos pontos pretendidos pela pesquisa acerca da experiência docente e como diante de dificuldades cotidianas ao contexto escolar essas professoras criam estratégias de enfrentamento da mesma.

- Como foi a escolha da profissão?
- O que você faz quando se sente esgotada?
- Houve algum afastamento por adoecimento pelo trabalho?
- Quais sentidos ainda vê na sua profissão? O que sente que vale a pena nela e ajuda a enfrentar as dificuldades do cotidiano?

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Devido à COVID-19 e a necessidade de isolamento social, o projeto teve que ser adaptado ao contexto atual. Sendo assim, a narrativa será por meio de videoconferência, em que possa ser gravado o áudio da conversa para posterior transcrição e análise. A forma de disponibilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também precisou ser adaptada, e isso ocorrerá por meio de formulário online. O consentimento do participante será confirmado ao responder o questionário, e assim, cópias do TCLE respondido serão enviadas automaticamente ao e-mail da participante e da pesquisadora.

Antes do termo, há uma breve explicação sobre o formulário online:

“Prezada participante, devido a pandemia do COVID-19 o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa do TCC "Histórias de Professoras - Experiências de enfrentamento às dificuldades cotidianas" será realizado por meio deste formulário online.

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, você atesta que concordou com a participação como voluntário(a) de pesquisa. Que foi devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, que leu os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação e esclareceu todas as suas dúvidas. Foi garantida a sua possibilidade de recusar a participar e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Consideramos que você autorizou a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo sua identidade. Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail.

Pedimos que você guarde essa via encaminhada ao seu e-mail e agradecemos desde já o seu interesse e participação.”

Tal formulário está disponível no link: <https://forms.gle/jzuTogaS4Vfe6VxW8>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado a participar dessa pesquisa que tem o objetivo de compreender estratégias adotadas por professoras que transformam o sofrimento no trabalho em vivências positivas do mesmo.

Para a realização deste estudo você será entrevistado(a) individual e sigilosamente, em data a sua escolha. A duração da entrevista será de cerca de uma hora e meia e será gravada. Em situação de exceção, devido ao COVID-19 e seguindo a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), que entende que como medida primordial ao combate ao coronavírus o isolamento social, serão realizadas as entrevistas via videoconferências por meio de um aplicativo que permita a gravação dos áudios das entrevistas. Desta forma, o presente documento será disponibilizado em formulário online, com cópia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido sendo enviado por e-mail após a resposta de tal formulário. A segurança do voluntário e seu sigilo continuam garantidos.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem plena liberdade para solicitar a qualquer momento a interrupção da nossa conversa ou retirar seu consentimento. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Seu nome será mantido em sigilo e as informações fornecidas não serão identificadas como suas e serão utilizadas apenas para pesquisa e para produção de artigos científicos. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 19.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros entrevistados, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante, inclusive você. Você pode e deve fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes de concordar em participar do estudo, assim como a qualquer momento. A você será assegurado o direito de, a qualquer momento, se for de seu interesse, ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo, quando estes forem conhecidos.

Comprometo-me a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população em que foi pesquisada (Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 3o, Inciso IV).

Não há despesas pessoais em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Trata-se de uma pesquisa de Conclusão de Curso desenvolvida por Letícia Caparroz Cicconi Batista, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Kalmus, do Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista. Em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso à pesquisadora responsável, a mesma Profa. orientadora, que pode ser encontrada no endereço: R. Silva Jardim, 136 Vila Mathias - Santos/SP – Tel.: (13) 3878-3731 / (13) 3878-3867 - e-mail:jkalmus@unifesp.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP (CEP/UNIFESP) – endereço: Rua Botucatu, 740, CEP 04023-900, Vila Clementino, São Paulo/SP. E-mail <cep@unifesp.br>. Os telefones são (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162. Horário de atendimento telefônico e presencial: Segundas, Terças, Quintas e Sextas, das 9 às 12hs.

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara:

Riscos:

Os riscos da presente pesquisa podem ser imediatos e tardios e se referem:

- a) ao desconforto ou desassossego porventura provocado pela gravação da entrevista, que pode abarcar aspectos carregados de carga emocional;
- b) à quebra de sigilo, ainda que não intencional;
- c) à explicitação de conflitos até então latentes entre os sujeitos e seus filhos/enteados e entre os mesmos e profissionais de educação e da saúde. Para minorar esses riscos, o TCLE é um instrumento que procura garantir o anonimato e a interrupção da pesquisa na medida em que surjam desconfortos ou mal-estar. Também a pesquisadora estará atenta aos efeitos do processo de pesquisa e da divulgação de seus resultados junto aos sujeitos, dispondo-se a solucionar os problemas que porventura apareçam.

Benefícios:

Os benefícios, da perspectiva dos sujeitos envolvidos diretamente (entrevistados) referem-se à possibilidade de compartilhar suas experiências práticas de enfrentamento ao sofrimento no trabalho docente, de forma a perceber estratégias que já utilizam e sua importância para a saúde do mesmo. Para as escolas o estudo pode iniciar ou ampliar as pautas coletivas de enfrentamento a essa realidade e aumentar a rede de apoio entre professores, já que esta não é uma questão individual mesmo que em muitos momentos seja entendido como tal. Para o meio acadêmico o trabalho pode colaborar para a aproximação com a experiência prática de tais trabalhadores e trabalhar sob outras perspectivas do fenômeno do adoecimento docente.

Este termo foi elaborado e em caso de concordância na participação da pesquisa, cópias serão enviadas por e-mail ao participante e pesquisador.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa **“Histórias de Professoras - Experiências de enfrentamento às dificuldades cotidianas”** ficaram compreensíveis para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Compreendo também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo pessoal.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante do estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.